



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİLİN
İNTİBAK ETTİRİCİ LİDERLİK ÜZERİNE ETKİSİ**

Hamit ÖZEN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir, 2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Hamit ÖZEN tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin İntibak Ettirici Liderlik Üzerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 26/12/2014 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.

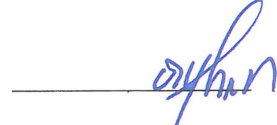
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ayhan AYDIN

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

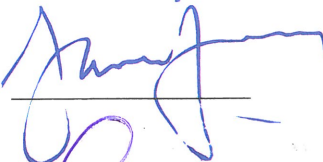
Üye: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

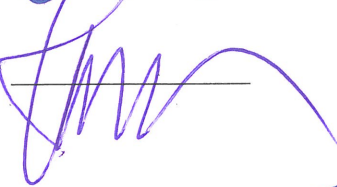
Üye: Doç. Dr. Engin KARADAĞ

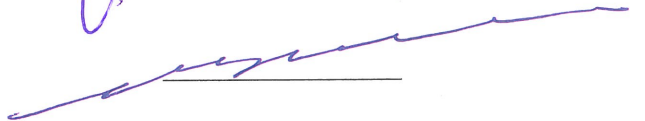
Üye: Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE

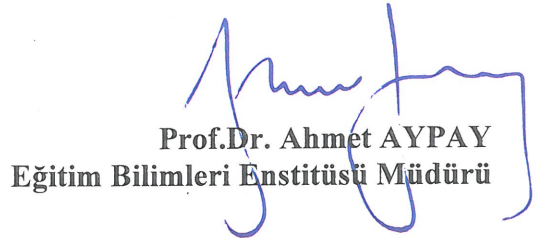











Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hayatı yeniden düşünmek konusunda yürüdüğüm yolda varoluş sebebimi sorgulatan, yaşadığım hayatta sadece kendime değil topluma karşı ödevlerimin olduğu idrakına ulaşmamı sağlayan, Allah'ın bana emanet ettiği kızımın yanında güzel Türkiye'nin en kıymetli varlıkları olan çocuklarımızın eğitildiği bu düzende epistemolojik körleşme ve ontolojik yok oluşa doğru gittiğini fark etmemi sağlayan, bu durumdan ıstırap duymama neden olan, taşın altına elimi sokmam için beni yüreklendiren gönül ehli, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum hocam Prof. Dr. Selahattin TURAN'a kalbî teşekkürlerimi borç bilirim.

Akademik başarılarıyla iyi bir rol model olan, bilimsel araştırma yöntemlerini öğreten değerli bilim insanı hocam Doç. Dr. Engin Karadağ'a; içinde bulunduğumuz toplumun, eğitim sistemine pedagojik, psikolojik ve felsefi boyutları ile bakmamı, panoramik bir bakış açısıyla sorgulama yeteneği kazanmamı sağlayan değerli bilim insanı hocam Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a; eğitim camiâsında teorik ve pratik etkileşimin sağlanması için emek veren ve eğitim yönetiminde iz bırakan çalışmalarına katılmamı sağlayarak şahsımı onurlandıran değerli hocam Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a; doktora tezimi baştan sona okuyarak çok değerli katkılar veren hocam Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE'ye; kıymetli hocam Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a ve eğitim yönetimi alanının önemli bilim insanlarından, feyz aldığım hocam Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a kalbî teşekkürlerimi sunarım.

Sabriyla evimi cennete çeviren, hem askerlik hayatımda hem de akademik yaşama adım attığımdan beri her zaman desteğini gördüğüm eşim Dr. Özlem ÖZEN'e; Allahın bana emanet ettiği kızım Ada ÖZEN'e bana gösterdiği sabır ve verdiği cesareten dolayı minnet duygularımı sunuyorum.

Ve yokluğu içimde her geçen gün daha büyük bir özlem haline gelen çok kıymetli Babam **Terzi Erdoğan** ve **Annem Münevver**, bu çalışmamı sizlere armağan ediyorum. Umarım sizlere lâıyk bir evlat olabilmişimdir.

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİLİN İNTİBAK ETTİRİCİ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özellikleri ile motivasyonel dil kullanımı yeterlikleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Bu araştırma, okul müdürlerinin motivasyonel dil davranışını oluşturan; *yönlendirici dil*, *cesaret verici dil* ve *aitlik yaratıcı dil* kullanım becerileri ile intibak ettirici liderlik özelliğinin *idarî liderlik*, *kolaylaştırıcı liderlik* ve *uyum sağlayıcı liderlik* becerilerini yordama düzeyini incelemektedir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır: Var olan değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması ve bir değişkenin başka bir değişken tarafından yordanma durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, intibak ettirici liderlik bağımlı değişken, motivasyonel dil ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma evrenini, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan resmî 32 devlet ve 1 özel ortaokulunda görev yapan 1203 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 19 ortaokul, 2013-2014 yılı Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sınavı sonuçlarına göre üç tabakaya ayrılmış ve veriler 424 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veriler *İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği* ve *Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği* ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Man Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerini ve motivasyonel dil kullanımı becerilerini diğer tabakada görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Kadın öğretmenler okul müdürlerinin hem intibak ettirici liderlik özelliklerini hem de motivasyonel dil kullanımını yetersiz bulmaktadırlar. Meslekî kıdemî 1-6 yıl olan, 30 yaş ve altı öğretmenler okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil becerilerini daha düşük düzeyde algılamaktadır. Birinci tabaka okullarda okul müdürlerinin sergilediği intibak ettirici liderlik ve kullandığı motivasyonel dil alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Fakat bu ilişki düzeyi ikinci ve üçüncü tabaka okullarda orta düzeye doğru gerilemektedir.

Birinci ve ikinci tabaka okullarda görev yapan okul müdürlerinin sergilediği intibak ettirici liderliğin üç alt boyutunda aitlik yaratıcı dilin etkisi bulunmamaktadır. Bunun yanında üçüncü tabaka okullarda görev yapan okul müdürlerinin kullandığı aitlik yaratıcı dil öğretmenler üzerinde olumsuz etkiye yol açmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Birinci tabaka okullarda okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil kullanım becerilerinin düşük olmasına rağmen yüksek okul başarısının temelinde okul müdürü ve öğretmen faktöründen ziyade ailenin katkısı olduğu düşünülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla hem intibak ettirici liderlik hem de motivasyonel dil algısının düşük olması sebebi kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığına işaret edebilir. Aynı şekilde yaş ve meslekî kıdeme yönelik anlamlı farkın kökeninde yeni öğretmenlerin beklentilerinin karşılanamadığı düşünülmektedir. İkinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerinin birinci tabakada görev yapan okul müdürlerinden daha yüksek algılanmasının bir nedeni akademik dirençlilik olarak ifade edilen yoksun ve yoksul sosyo-ekonomik çevreye sahip öğrencilerin akademik olarak yüksek başarı göstermesi olgusu üzerine odaklanan okul müdürü ve öğretmenlerin çabaları olarak değerlendirilmektedir. Her üç tabakada aitlik yaratıcı dil özelliğinin düşük çıkma nedeni okul müdürlerinin kısa süreli görevler yapmasından, okulun geçmişteki başarılarını, iz bırakan şahsiyetlerini gelecek nesillere aktaracak ve okul kültürü oluşturacak kadar uzun süreli çalışmamasına bağlanabilir. Okul müdürünün bağımsız, özgür ve hesap verebilir bağlamda âdem-i merkeziyetçi bir yönetim zihniyetiyle okulların tekrar yapılandırılması gereklidir.

Anahtar kelimeler: İntibak ettirici liderlik, okul müdürlüğü, karmaşıklık teorisi, motivasyonel dil teorisi.

THE EFFECT OF MOTIVATIONAL LANGUAGE USED BY SCHOOL PRINCIPALS UPON CHARACTERISTICS OF COMPLEX ADAPTIVE LEADERSHIP

ABSTRACT

Aim: The aim of this study was to elicit the relationships between leadership characteristics of school principals and competence for using motivational language.

Method: The study scrutinized regression level of school principals' motivational language ability which consisted of illocutionary, perlocutionary and collocationary language of their complex adaptive leadership and of managerial, enabling and adaptive leadership skills. Research employed descriptive survey method by using descriptive statistics to find out relations among variables and to reveal regression level; for that reason, leadership was accepted as dependent variable whereas motivational language was accepted as independent variable. Research population comprised 1203 secondary school teachers from 32 public and 1 private schools in Odunpazarı district in Eskişehir. In this study, sample was divided into three clusters according to TEOG exam results as stratified sampling method. Data was collected from 424 teachers from 19 state run secondary school in 2013-2014 school period. Data was obtained from research sample by using *Complex Adaptive Leadership Scale* and *Motivational Language Scale For School Principals* and analysed by the methods of Man Whitney-U test, Kruskal Wallis-H test, ANOVA, correlation and multiple regression analysis.

Findings: Teachers from first stratified schools perceived adaptive leadership skills and motivational language levels of school principals at a lower level than the teachers at second and third stratified schools. Female teachers found both adaptive leadership skills and motivational language usage level insufficient of their school principals. Teachers who had 1-6 year teaching experiences, who were under 30 and who graduated from education faculties perceived adaptive leadership skill and motivational language usage at a lower level. There was a significantly positive correlation between adaptive leadership and motivational language subscales at the first stratified schools but the correlation diminished to medium level at the second and third stratified schools. Locutionary language did not regress adaptive leadership on three

subscales at first and second stratified schools. Furthermore; it regressed adaptive leadership in the negative way at the third stratified schools, which affected teachers adversely.

Conclusion: Low adaptive leadership skills and motivational language usage of school principals and high academical achievement of students at the first stratified schools were paradoxical. It claimed that the main reason of academical achievement could not stem from school principals and teachers. Conversely, family support was thought to be core. Female teachers perceived lower adaptive leadership skills and motivational language usage. The reason seemed to be the sexual identity based discrimination. New teachers perceived leadership skills and motivational language usage lower because their expectations could not be met. Adaptive leadership skills and motivational language usage perception of teachers were much higher at the second and third stratified schools which were located at low socio-economical and socio-cultural environments in Odunpazarı district. Academical resilience which enabled school principals to exert efforts to focus on academical achievement of students could be the reason of high perceptions of teachers. Locutionary language level was lower because school principals were not able to service at their schools long enough to convey the past success and impressive personalities to new generation, which created school culture in the long run. Schools had to be re-conceptualised so that school principals could be free, independent and accountable with decentralised governance global mindset.

Keywords: Complex adaptive leadership, school principals, complexity theory, motivational language theory.

İÇİNDEKİLER

JURİ DEĞERLENDİRMESİ ONAY FORMU	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.1. Alt Amaçlar.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Operasyonel Tanımlamalar.....	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Lider ve Liderlik Tanımı.....	8
2.1.1. Liderliğin İşlevleri.....	9
2.1.1.1. Liderlik İşlevlerine Karmaşıklık Teorisi Yaklaşımı.....	10
2.1.1.2. Liderlik İşlevlerine Psikolojik Yaklaşım.....	11
2.1.1.3. Liderlik İşlevlerine Sosyolojik Yaklaşım.....	12
2.1.2. Liderlik Sınıflandırması.....	13
2.1.2.1. Geleneksel Liderlik Teorileri.....	13
2.1.2.2. Motivasyon Kaynaklı Liderlik Kuramları.....	15
2.1.3. Sistem Yaklaşımları.....	18
2.1.3.1. Rasyonel Sistemler Yaklaşımı.....	21
2.1.3.2. Doğal Sistemler Yaklaşımı.....	24
2.1.3.3. Açık Sistem Teorisi.....	25
2.1.3.4. Karmaşıklık Uyum Sağlayıcı Sistemler ve Karmaşıklık Teorisi.....	27
2.1.3.5. Karmaşık Uyum Sağlayıcı Sistemlere Entelektüel Bir Bakış.....	32
2.1.3.6. Karmaşık Uyum Sağlayıcı Sistemler Açısından Örgütler.....	34
2.1.3.7. Karmaşık Sistemlerde İntibak Ettirici Liderlik ile Geleceğe	

Odaklanmak.....	37
2.1.4. İntibak Ettirici Liderlik	38
2.1.4.1. İdarî Liderlik	41
2.1.4.2. Uyum Sağlayıcı Liderlik	44
2.1.4.3. Kolaylaştırıcı Liderlik	49
2.2. Motivasyon ve Motivasyon Teorileri.....	53
2.2.1. İhtiyaçlar Kuramı.....	53
2.2.2. İhtiyaçlar ve Çalışanların Doyumu Teorisi.....	54
2.2.3. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi.....	54
2.2.4. Kişisel Sebep Olma Teorisi.....	55
2.2.5. Hedef Koyma Teorisi.....	55
2.2.6. Beklenti Teorileri.....	56
2.3. Motivasyonel Dil Teorisi.....	58
2.3.1. Etkisel Eylem.....	60
2.3.2. Edimsel Eylem.....	60
2.3.3. Düz Söz Eylemi.....	61
BÖLÜM III: YÖNTEM	62
3.1. Araştırma Deseni.....	62
3.2. Evren ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği ve Geliştirilmesi.....	65
3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması.....	65
3.3.1.2. Ölçeğin Yapılandırılması.....	68
3.3.1.3. Ölçeğin Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	73
3.3.2. Motivasyonel Dil Ölçeği.....	78
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	85
BÖLÜM IV: BULGULAR	87
4.1. İntibak Ettirici Liderliğe İlişkin Genel Bulgular.....	87
4.2. Motivasyonel Dil'e İlişkin Genel Bulgular.....	88
4.3. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	90
4.3.1. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından	

Değerlendirilmesi.	90
4.3.2. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	92
4.3.3. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	94
4.3.4. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	97
4.3.5. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	101
4.3.6. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	103
4.3.7. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Bağlı Olduğu Sendika Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	106
4.3.8. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	109
4.3.9. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	112
4.3.10. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.	115
4.3.11. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	118
4.3.12. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	121
4.4. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	123
4.5. Okul Tabakalarına Göre İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	125
4.6. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil'e Yönelik Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları	131
4.6.1. İntibak Ettirici Liderlik Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Sonuçları.....	131
4.6.2. Birinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Boyutları ile Motivasyonel	

Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	134
4.6.3. İkinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Boyutları ile Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.	136
4.6.4. Üçüncü Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Boyutları ile Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları...	139
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	142
5.1. Sonuç, Tartışma.....	142
5.1.1. İntibak Ettirici Liderliğe Yönelik Sonuçlar.....	142
5.1.2. Motivasyonel Dil'e Yönelik Sonuçlar.....	145
5.1.3. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil'in Demografik Değişkenlerine Yönelik Sonuçlar.....	148
5.1.4. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	159
5.1.4.1. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	159
5.1.4.2. Okul Tabakalarına Göre İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	161
5.1.5. Motivasyonel Dil'in İntibak Ettirici Liderliği Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	164
5.1.5.1. Motivasyonel Dil'in İntibak Ettirici Liderliği Toplam Puanına Göre Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	164
5.1.5.2. Motivasyonel Dil'in İntibak Ettirici Liderliği Alt Boyutlarına Göre Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	165
5.2. Öneriler.....	168
KAYNAKÇA.....	171
EKLER.....	191
Ek A İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği.....	191
Ek B Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği.....	194
Ek C İntibak Ettirici Liderlik Modeli	195
Ek D İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	196
Ek E Anket Uygulama İzin Yazısı.....	197

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası ve Başlık	Sayfa
2.1 Sistem Teorileri ile Açık Sistem Olarak Karmaşık Sistemleri Karşılaştırma	36
2.2 Uyarlanabilir ve Teknik Değişimler Arası Farklılıklar.....	45
3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler.....	63
3.2 İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	65
3.3 İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Lawshe İçerik Geçerlik Katsayıları.....	70
3.4 İntibak Ettirici Liderlik Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	72
3.5 İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Sonuçlar.....	74
3.6 İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri.....	75
3.7 İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	75
3.8 İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları.....	77
3.9 Toplanabilirlik İçin Tukey ve Anova Testi Sonuçları.....	78
3.10 Hotelling'in T-Kare Sonuçları.....	78
3.11 Motivasyonel Dil Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	80
3.12 Motivasyonel Dil Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri.....	80
3.13 Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	81
3.14 Motivasyonel Dil Ölçeği'nin Alt Faktörlerinin Conbach-Alpha Katsayıları.....	81
3.15 Motivasyonel Dil Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	84
4.1 İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'ne Ait Alt Boyutların N, \bar{X} ve SS Değerleri.....	88
4.2 Motivasyonel Dil Ölçeği'ne Ait Alt Boyutların N, \bar{X} ve SS Değerleri.....	89
4.3 İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	91
4.4 Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre	

İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	93
4.5 Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutları Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	94
4.6 İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutları Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	96
4.7 Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	97
4.8 Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	98
4.9 İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	99
4.10 Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kurakal Wallis H-Test Sonuçları.....	100
4.11 Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	101
4.12 İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	102
4.13 Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	103
4.14 Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	104

4.15 İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	105
4.16 Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	106
4.17 Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	107
4.18 İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	108
4.19 Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	109
4.20 Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Bulduğu Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	110
4.21 İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Bulduğu Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	111
4.22 Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Bulduğu Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	112
4.23 Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları	113
4.24 İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	114
4.25 Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	115

4.26 Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	116
4.27 İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	117
4.28 Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	118
4.29 İntibak Ettirici Liderlik Puanlarının Yaş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
4.30 Motivasyonel Dil Puanlarının Yaş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
4.31 İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Arasındaki Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Tablosu.....	125
4.32 Okul Tabakalarına Göre İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Arasındaki Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Tablosu.....	130
4.33 İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	133
4.34 Birinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutlarıyla Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	135
4.35 İkinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutlarıyla Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	138
4.36 Üçüncü Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutlarıyla Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Başlık	Sayfa
3.1	İntibak Ettirici Liderlik Ölçeğinde Tümevarımsal Olarak Kurgulanan Düzeyler	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Evrende her yeni gün bir değişimle doğmaktadır. Bu değişim her alanda olduğu gibi eğitim ve liderlik alanında da kendini göstermektedir. Dünyada yaşanan endüstri toplumundan-bilgi toplumuna, merkeziyetçilikten-âdem-i merkeziyetçiliğe, temsili demokrasiden-katılımcı demokrasiye, hiyerarşik yapılardan-ağ yapılara geçiş gibi yeni paradigma dönüşümleri örgütler için yeni liderlik yaklaşımlarına olan ihtiyacı arttırmaktadır (Turan ve Sny, 1996). Yakın zamana kadar liderlik alanında yapılan çalışmalar ışığında lider etkililiğinin, bağlam, örgütsel yapılar ve lider ile izleyenler arasındaki bürokratik rollerle ilişkili olduğu ifade edilmekteydi (Yukl, 1999). Bu durum, geleneksel liderlik teorilerinin hiyerarşik ast-üst ilişkisine vurgu yapması gerçekliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gerçeklik, yönetsel açıdan önem arz eden liderin kullandığı motivasyonel dile, duygusal zekâyâ, motivasyon artırıcı davranışlara ve karşılığında izleyenin göstereceği örgütsel adanmışlık, aidiyet gibi karşılıklara araçsal bir perspektiften bakılmasına yol açıyordu. Bu durum değişen dünyada bilim, sanat, eğitim ve kültür gibi değerlerin gelişmesine rağmen, varolan liderlik teorilerinin yenilikçi davranışları benimsemiş lider, izleyen ve paydaşlar için gerekli olan kurumsal yeteneklerin geliştirmesinde problemlere neden olmaktadır (Lester ve Piore, 2004; Sosik, Jung, Berson, Dionne ve Jaussi, 2004).

Geleneksel liderlik kuramlarında duygular, yüzeysel bir bakış açısıyla, sadece liderle üyeler arasındaki ilişkinin bir unsuru olarak görülmekte ve liderin duygular üzerindeki işlevinin örgütsel süreçler ve çıktılar üzerindeki etkisi olarak kabul edilmektedir. Oysa bilgi toplumuna geçişin temelinde mekanik paradigmadan kuantum paradigmasına geçiş vardır. Kuantum düşüncesinde doğa ve evren algılayışı, mekanik doğa ve evren anlayışından farklıyken mekanik doğa algılayışında, olguların değişime uğramadığı, standart bir şekilde değişmeden döngüsel olarak tekrar oluştuğu bir anlayış vardır. Bundan dolayı kuantum dünyasında çok boyutlu, ağ etkileşimine dayalı, dinamik süreçlere dayalı bir evrimsel değişim vardır. Dinamik sistem ve süreçler, kaçınılmaz olarak zaman ve mekân boyutları içinde yapılanmış birçok unsurun karşılıklı etkileşimiyle, sürekli değişen, yaşananlardan sürekli öğrenen ve öğrendiğini sistem ve

sürece yeniden katan bir işleyişe sahiptir. Dolayısıyla liderin duygular üzerindeki etkisi sadece süreç ve çıktıya değil bizatihi bağlama, dinamiklere, etkileşime ve örgütün kalbini oluşturan insana olmaktadır.

Son yıllarda, duyguların da en az yapısal unsurlar kadar yönetsel etkilikte pay sahibi olduğunu gösteren araştırmaların etkisiyle, liderlerin bürokratik rollerinin yanında duygusal rollerinin de önemli olduğu ifade edilmektedir. Bilgi üretimin temel olarak hedef edinildiği yeni toplum yapılarında liderin değişen bağlamlara çok çabuk uyum sağlayabilme ve sağlatabilme yeteneği önemli bir liderlik özelliği durumuna gelmektedir.

Karmaşıklık teorisi ışığında motivasyonel dili kullanan intibak ettirici liderlik kavramı, kurumsal yaşantıların gerçekliğe duyarlılık anlayışıyla, duygusal rollere vurgu yaparak değişime ve uyum sağlama yeteneğine, izleyenlerin iletişim ve uzmanlık gücüne göre liderin liderlik yetkilerini paylaşabilmesi için uygun ortamı oluşturan bir yaklaşımdır. Çünkü karmaşıklık teorisi ve motivasyonel dil teorisinin yönetim kavramını anlamak için metaforik bir araç olarak kullanılması, etkileşimden doğan gelişime uyum sağlama yeteneği kurumları normatif ilerleme idealinin reddi anlayışı ile yeniden yapılandırmamıza yol açacaktır.

Eğitim, toplumun yeniliklere, gelişmelere uyum sağlamanın ve çağdaş zihinler üretmesinin en etkin araçlarından birisidir (Russel, 1996: 17). Ancak eğitimin ve eğitim yöneticisinin asıl hedefinin bilgiyi öğrenciye aktarmak olarak görenler, bilgiyi ve yönetim gücünü tekellerinde bulundurduğunu iddia etmektedirler. Eğer bir zamanlar böyle idiyse bile artık değildir. Böyle bir değişime uyum sağlayabilmenin temelinde öğretmenin ve eğitim yöneticisinin, bağlamın performansı nasıl etkilediğini anlayan bir lider uzmanlığına ulaşma becerisi yatmaktadır (Schlechy, 2011: 108). Okullar kendilerini oluşturan öğretmen, öğrenci, veliler ve birbiriyle sıkı bir etkileşim içinde bulunduğu okul çevresi gibi paydaşlara sahiptir. Paydaşlar arası etkileşim sürecinde okul müdürlerinin lider vasfıyla süreci paylaşarak her bir paydaşın kendini ait hissedeceği okul bağlamına sosyal katılımı sağlama yönünde çaba harcaması kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Bu hedefe ulaşabilmek amacıyla okul müdürlerinin liderlik becerileri açısından yeterli bir düzeyde bulunmalarının önemi artmaktadır.

Okulların meşrûiyeti varlıklarını sürdürebilmeleri, değişime ayak uydurabilme güçleriyle doğru orantılıdır. Toplumun beklentilerine karşılık veren okullar güçlenirken, toplumda bir karşılığı bulunmayan okullar ise zayıflayarak yok olmaktadır ya da öğrencileri yok etmektedirler. Bu nedenle örgütlerin toplumun beklentilerine cevap verme çabaları, tamamen toplumsal taleplerin bir sonucu olarak görülmektedir. Dolayısıyla insanlar artık okulları toplumdaki soyutlanmış bürokratik işyerleri olarak değil, yerel toplumun bir kurumu olarak algıladıklarını belirtmektedirler. Toplumun okul algısındaki değişimler, okul yöneticileri hakkındaki düşünceleri değiştirerek beklentileri arttırmaktadır (Bennis, 1999; Şişman ve Turan; 2004). Bu şartlar altında geleneksel liderlik becerilerinin aksine, eğitim kavramının toplum için ifade ettiği algının değişimine cevap verebilecek yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyılda, iyi eğitilmiş nitelikli insan yetiştirme çabaları, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımı örgütler için önemli unsurlar olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda, yönetsel açıdan başarısızlık ve verimsizliği azaltmak için düşük performansla neden olan etmenlerin azaltılması için yeni teorilerin geliştirilmesiyle çeşitli modeller üretilmesi ve denenmesi konusunda ciddi çabalar sarfedilmektedir. Son yıllarda karmaşıklık teorisi, edinilen algı değişimlerini karşılayabilecek bütüncül bir değişim teorisi olabileceği konusunda umut vaat etmektedir; çünkü karmaşıklık biliminin makine metaforu ile modellenen eğitim, eğitim yönetiminin değişen doğalarına *a priori* entelektüel bir akıl yürütme ile yeni bir bakış açısı getireceği beklentisi üst düzeydedir. Bu bakış açısı olay ve olguların birbirine bağlı olarak, her şeyin bir nedene bağlanarak açıklanabilir olmasıyla ya da aynı koşullarda aynı sonuçları vereceği yaklaşımını öne süren nedensellik ilkesi aksine değişimi ve yaşanan değişime uyum kabiliyetini destekleyen evrilerle gelişen devrim niteliğinde entelektüel ve insancıl bir sistemdir.

Eğitim ve eğitimin yönetimi alanında olumlu değişimler olmasına rağmen çağcıl evren ve insan doğasına yönelik çok hızlı değişimleri yakalama ve uyum sağlama konusunda sıkıntılar yaşandığı söylenebilir. Bu durumda okul müdürünün süreç yönetimi konusunda geleneksel liderlik yaklaşımından daha farklı liderlik becerilerine ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu becerilere eşlik edecek, motivasyonel dili kullanma gibi insani kavramlar sadece okul müdürlerinin ödevi olmakla kalmayıp, onlar için gerekli alt yapıyı sağlama ve çağdaş liderlik becerileriyle okulu etkili bir şekilde

yönetebilme becerisine sahip olma konusunda siyasi irade de gerekli çalışmaları yapmalıdır.

Bu çalışmada; okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik becerileri incelenerek, motivasyonel dil kullanım yeterlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu şekilde eğitim kurumlarını insan odaklı yöneterek, ruhsal yönden mutlu, akademik anlamda başarılı manevi açıdan yetkin şahsiyetler yetiştirme gayretiyle çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmelerinin kolaylaştırılması yönünde okul müdürlerinin neler yapmaları gerektiğine ışık tutulmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin karmaşıklık teorisi ışığında intibak ettirici liderlik özelliklerine etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, motivasyonel dil teorisinin intibak ettirici liderlik arasındaki ilişkileri araştırmaktır.

1.3.1. Alt amaçlar

(i) Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu intibak ettirici liderlik ve kullandığı motivasyonel dil kullanım düzeyleri öğretmen algılarına göre nasıldır?

(ii) 2013-2014 yılı *Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş* sınavı sonuçlarına göre tabakalandırılan okullarda öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu intibak ettirici liderlik ve kullandığı motivasyonel dil kullanım düzey algıları cinsiyet, okul türü, görev, branş, kıdem, eğitim düzeyi ve sendika değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

(iii) 2013-2014 yılı *Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş* sınavı sonuçlarına göre tabakalandırılan okullarda öğretmenlerin okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik ve kullandığı motivasyonel dil kullanım düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

(iv) Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil alt boyutları intibak ettirici liderlik becerilerini yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş medeniyet oluşturabilme arzusunun toplumları oluşturan genç neslin zihnen, ahlâken ve bedenen gelişmelerini sağlayacak örgütsel yapılarla sağlanacağı bir gerçekliktir. Örgütlerin içinde bulunduğu bağlamda resmî ve resmî olmayan ilişkiler her geçen gün daha da karmaşıklaşmaktadır. Toplumun vazgeçilmez unsuru olan örgütlerin, sahip oldukları hiyerarşik yapıları sayesinde hâkim yönetim paradimalarına boyun eğişi yaşanan değişimlere uyum sağlamada yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Kısacası örgütler kendi yok oluş sürecinin bir parçası olan bir kısır döngü içindedir (Stacey, 1996). Eğitim kurumları, belirlenen politikalar doğrultusunda öğrencilerden bir şeyleri öğrenmelerini isterken, hedef kitlenin gelen bu isteklere karşı direnç göstermesi olağan bir durumdur. Oysa geleneksel yetişkin otoritesinin zorlayıcı disiplin ağları bu direnci kırmakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü zorlayıcı disipliner yaklaşımın makûl olmayan itaatkâr toplum oluşturma isteği öğrenciler üzerinde hem normalleştirici yargılama hemde hiyerarşik gözetim baskısını oluşturmaktadır. Eğitim yoluyla kurgulanmış ve yaşantılar yoluyla içselleştirilmiş geleneksel sistemi kabullenmek öğrencilerin geleceklerini sağlamak adına verilecek mücadelede başarısızlığı kabul etmek anlamına gelebilecektir. Bu geleneksel paradigmanın aksine; yapılması gereken şey geleneksel otorite anlayışını öğrencilerin katılımını sağlayacak ve demokratik toplumun varlığını sürdürecektir bağlamlar üretme konusundaki uzmanlık otoritesiyle değiştirmek olmalıdır. Geleneksel paradigma ile eğittiğimizi düşündüğümüz genç şahsiyetler kendilerini öteleyen bir eğitim sistemi içinde varolma savaşı vermektedirler. Bu savaş öyle bir savaştır ki, sıralayıcı ve eleyici sınavlar sayesinde bir gencin varoluşu diğer bir gencin yok oluşuna bağlıdır. Bu ontolojik bir gurbet yolculuğudur.

Örgütlerin yaşamlarındaki karmaşıklık gelecekte olacak olayların öngörülmesine imkân vermemektedir. Küreselleşen dünya, çok hızlı gelişen ve değişen teknoloji, tahmin edilemeyen jeo-politik ve stratejik gelişmeler okulların varlığını sürdürebilmesi amacıyla yeni durumlara uyum sağlama konusunda hayati önem taşımaktadır. Örgütsel anlamda karmaşıklık teorisi, yeni bir kavram olmasına rağmen bilim insanlarının teorinin başarıyla uygulama çalışmaları yakın gelecekte örgüt, yönetim ve liderlik gibi alanlarda yeni bakış açıları kazandıracaktır (Regine ve Lewin, 2000; Schneider ve Somers, 2006).

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar genel olarak kapitalist düzende mekanik üretim tarzı ile en çok verim elde etme amacını güden ve bireyi makine olarak gören bir anlayış ışığında yapılmaktadır. Bu durum eğitim yöneticisini, eğiticileri, eğitilenlerle birlikte okul bağlamını oluşturan diğer paydaşların psikolojik, sosyal ihtiyaçlarını göz ardı ederek onları özne konumundan nesne konumuna düşürmektedir (şentürk ve Turan, 2012). Dolayısıyla ğrenciyi, ğretmeni, okul müdürünü, aileleri ve kadim bir kurum olarak okulu nesne konumundan kurtararak tekrar özne konumuna koyacak bir sistem kavramına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sistemin durağan bürokratik yapı ve merkezi yönetim bilincini dışlayan, yeni bir bilim olarak karmaşıklık biliminden oluşturulabilmesi için farklı değişkenlerle birlikte yapılacak yeni çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Liderlik alanında yapılan çalışmalarda okul müdürünün özellikleri ve davranışları ile gösterebileceği birçok liderlik yaklaşımı ortaya çıkarılmıştır. Fakat karmaşık bir evrende, ilişkilerin muğlak bir şekilde bulunduğu okul bağlamında tek bir liderlik özelliği ile değil, liderin farklı unsurlara sahip olması gerektiği öngörülmektedir.

Bu ngr ışığında intibak ettirici lider daha geniş bir perspektif ile motivasyonel dili kullanarak farklı bir liderlik davranış örüntüsü ve resmî iş tanımları ile birlikte, belirlenmiş rol gereklerini ve beklentilerini aşan, çalışanların örgüte katkıda bulunmak için istekli olarak gösterdikleri rol fazlası davranışlarının oluşmasını sağlayacaktır. Çünkü sosyal toplumda yerleşik değer yargıları ile değişim dinamikleri arasındaki çelişkilerin uyum yeteneği ile kazanıma evirilmesinde en önemli unsurun lider olduğu düşüncesi intibak ettirici liderliğin önemini daha etkili duruma getirmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

(i) Araştırmada, 2013-2014 eğitim - ğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesindeki ortaokullarda görevli öğretmenlere veri toplama araçları uygulanarak gerekli veriler toplanmıştır. Bu nedenle alışma, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

(ii) Araştırılan değişkenlerin sadece ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi gerçekleştirilen araştırma için bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir.

(iii) Araştırmada kullanılan intibak ettirici liderlik ölçeği akademik alanyazınında ilk kez geliştirilen bir ölçek olduğu için ve motivasyonel dil ölçeği akademik alanyazınında okula yönelik ilk çalışma olduğundan dolayı alanyazını ile karşılaştırılma yapılamaması bir sınırlılıktır.

1.6. Operasyonel Tanımlar

İntibak Ettirici Lider: Karmaşık sistemlere sahip örgüt elemanlarının; bürokratik kişiliği ile kaynak yönetimi, planlama, kontrol, risk alabilme becerisi göstererek karar alma gibi işlevlerini yerine getiren *idarî beceriye*, olayların yönünü her an değiştirebilecek garip çekicilerin olduğu dinamikleri harekete geçirecek, yenilikçi örgütler oluşturabilecek *uyum sağlayıcı beceriye*, değişen ortama uyum sağlayabilmesi için evrim geçirmesine, yeni ortamla bütünleşmesine, etkileşim ve iletişim sağlayabilmesine imkân tanıyacak uyum sağlayıcı bağlamı yönetebilecek *kolaylaştırıcı beceriyi* sergileyen bir liderlik yaklaşımıdır.

Kolaylaştırıcı Lider: İntibak ettirici liderlik yaklaşımında uyum sağlayıcı liderliği başlatan dinamikleri ortaya çıkarma özelliğine sahip liderdir.

İdarî Lider: İdarî liderlik, formâl yönetsel roller içinde, örgütsel eylemleri planlama ve koordine etme gibi yönetsel davranışları göstermeye dayanan yetki ve makamla işleyen, hiyerarşiden kaynaklanan bürokratik yapı sayesinde karar verme ve denetim becerisine sahip bir liderlik özelliğidir.

Uyum Sağlayıcı Lider: Sosyal sistem içerisinde uyum sağlayıcı sonuçlar üreten kendiliğinden zuhur eden, iletişime dayalı olarak etkileşimsel dinamiklere sahip liderlik özelliğidir.

Motivasyonel Dil: Liderin yaptığı her davranışın, izleyen motivasyonu üzerinde sözcü aracılığıyla eylemin etki bırakması ve bu etkiye yönelik olarak izleyen gösterdiği tepkileri açıklayan söz edimleri teorisi.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, liderlik, karmaşık uyum sağlayıcı sistemler, karmaşıklık teorisi, intibak ettirici liderlik, motivasyon, motivasyonel dil teorisi gibi kavramlara nasıl yaklaşıldığı, nasıl kavramlaştırıldığına değinilmiştir. Liderlikle ilgili tanımlarda liderlik işlevlerine ve karmaşık sistemler bağlamında intibak ettirici liderlik özelliklerine değinilmiş, motivasyon teorileri ışığında motivasyonel dil teorisi okula yönelik bir yaklaşımla açıklanmıştır.

2.1. Lider ve Liderlik Tanımı

İnsanlık tarihinin ilk çağlarından günümüze kadar toplulukları belli bir sistematığe göre örgütleyen kişilere gereksinim duyulmuştur; bundan dolayı yönetmek kavramı, yazılı tarih öncesine kadar giderek büyük felsefi tartışmaların kaynağı olan Platon'un Devlet ve Kanunlar ile Makyavel'in Hükümdar adlı eserlerine esin kaynağı olmuştur (Hodgkinson, 2008). İnsanların gereksinimlerini, beklentilerini dile getiren ve davranışlarını belirli bir amaca doğru yönelterek düzenleyen kişiler, lider olarak kabul edilmektedir. Toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamda çok önemli bir yere sahip olan yol gösterme olgusunun, son yıllarda yönetim ile ilgili her alanda ve toplumun her kesiminde daha çok önem kazandığı görülmektedir. Çünkü toplum kendini oluşturan bireylerin amaçlarını belirleyip tanımlayan, yöneten ve beklentilerini dile getiren bir lidere nasıl gereksinim duyuyorsa, örgütlerde üyelerinin davranışlarını belirli bir amaca doğru yönelterek yapıyı harekete geçiren ve sorunlarının çözümüne yol gösteren kişilere gereksinim duymaktadır (Özalp, Eren ve Öcal, 1992).

Araştırmacılar, genellikle liderlik kavramını ilgilendikleri olguya ve bireysel bakış açılarına göre tanımlamaktadır (Yukl, 1998). Liderlik süreçlerinin ve tanımlarının belirlenmesi konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır (Northouse, 2004; Yukl, 1998). Üzerinde mutabakat sağlanmış genel bir tanıma göre liderlik, grubun bütün üyeleri arasında oluşan *sosyal etki* süreci olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında bazı araştırmacılar liderliği, dinamikleriyle birlikte paylaşılmış, ortaklaşa yürütülen bir süreç olarak görürken, bazıları ise örgüt içinde kolektif yapının aksine bireysel özelliklerin öncelendiği, dinamiklerin paylaşılmadığı bir bağlam olarak görürler (Bass, 2000). Her

iki görüş ekseninde liderlik bir örgütte arzulu bağlılığa neden olan etkinin izleyenler üzerinde bırakılması olarak ifade edilmektedir.

Liderliği diğer bileşenlerinden ayrı tutarak sadece bir süreç olarak tanımlamak, liderin doğasında bulunan özelliklerin reddiyesi anlamına gelmektedir; oysa liderin etkililiği göz ardı edilen dinamikler, lider ile izleyeni arasındaki etki, iletişim ve etkileşim gibi bağlamdan kaynaklanan olgularla oluşur (Burns, 1978; Northouse, 2004). Bennis (1982) liderin temel görevinin işleri *doğru yapmak değil, doğru işleri yapmak* olduğunu ifade etmekte ve bu doğru işlerin örgütsel vizyonun belirlenmesi, yayılması, kaos anlarında dahi örgütün amacına ulaştırılması ve olumlu örgüt kültürü oluşturulması olarak açıklamaktadır. Lider, farklı becerileri ve yeterlikleri ile izleyenlerini etkileyen, onların ruhsal, duygusal ve fiziksel enerjilerini, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla harekete geçiren kişidir (Winston ve Patterson, 2006).

Liderliği makamın sağladığı bir hak ve yetkiye dayanmadan kendi gücünü doğru bağlamda kullanabilme yeteneği olarak düşündüğümüzde örgüt içindeki dinamikleri ortaya çıkaran bazı işlevlerinin varlığı gündeme gelecektir. Bu işlevler doğrultusunda liderlik felsefesi, lider kavramında gizlenmiş yeni teorileri yönetim ve idare alanına uygulama çabası göstermektedir. Gelecekte liderlik alanında yapılanlardan çok daha fazlasına ihtiyaç duyar duruma geleceğiz. Geleceğin liderlik anlayışı, lideri pratik ve yönetsel felsefenin temeli olarak kurgulayacaktır. Bu kurgu, hem mantığın idrakî ile yönetsel davranışın ruhunu hem de ona eşlik edecek değerler ve ahlâki yapının inşasını gerçekleştirecektir (Hodgkinson, 2008:110). Liderlik felsefesi beşeri bir bilimdir. Liderin izleyenleri ile bir amaç doğrultusunda işleyen bir sürecin baş aktörü olduğu bilinmesine rağmen insâni duyguların genelde göz ardı edildiği söylenebilir. Varış noktası belli olmayan bir yolculuğun kavramı olarak liderliği daha iyi kavrayabilmek, onların kişisel ve uzmanlık birikimlerinin bilgi ve etik kaynaklarını anlayabilmek için, liderin bağlamda kendiliğinden ortaya çıkmasına neden olan, alanyazınında sıkça değinilmeyen liderlik işlevleri önem arz etmektedir.

2.1.1. Liderliğin İşlevleri

Liderlik, bağlamda en iyiyi düşünmek ve yapmak için gerekli ahlâki bütünlük ve zekâ yeteneğidir. Her iki değere sahip lider doğal olarak kendini meşrulaştırır. Liderin meşruluğu- oldukları bağlamda- sırasıyla hem kendi duygularının hemde izleyenlerinin

duygularının farkında olmasını sağlar ki bu durum lider-yönetici arasındaki farkın en önemlisidir. Liderliği yöneticilik kavramı ile karıştırmamak, bireysel bir rol olarak görebilmenin daha ötesine geçmek liderlik işlevlerinin anlaşılmasıyla gerçekleşir (Horton, 1967).

Lideri tek ve örgütte herşeyi bilen kahraman biri olarak görmek gerçek dışıdır (Yukl, 1998). Fakat liderlik kavramına liderliğin işlevleri açısından bakabilmek liderin atanmış bir yönetici ve formâl leştirilmiş davranışlara sahip bir varlık olmasını engelleyecektir, çünkü lider bir örgütte makamdan kaynaklanan bir etkiyi kullanan kişi değil aksine sahip olduğu etkinin oluşturduğu makamda etkin örgütler oluşturan şahsiyettir (Bundt, 2001). İçinde yaşadığımız yüzyıl evrendeki ilişkilerin doğrusal değil aksine karmaşık olduğunu öne süren yeni gelişimleri kucaklayan bir çağdır. Bu yüzden liderlik işlevlerine karmaşıklıkla öncelikle *karmaşıklık teorisi* penceresinden bakmak liderliği farklı bir açıdan değerlendirmeye sebep olabilir.

2.1.1.1. Liderlik İşlevlerine Karmaşıklık Teorisi Yaklaşımı

İnsanın içinde yaşadığı toplumsal, sosyal ve ekonomik bağlamda varoluşuna yönelik en önemli işaret insan zihninin kararlı (determinist) bir şekilde çalıştığı düşünülmekteydi. Fakat sosyal sistemler, sayısallaşan dünyada bilgisayarlar ve iletişim araçları sayesinde insanların algılarının çok çabuk bir şekilde düşünceye ve sonrasında eyleme dönüştüğü bir mecra haline gelmiştir. Bu dönüşümü sosyal-psikoloji açısından daha iyi çözümlenebilmek için artık evrenin kararlı sistemler olarak değil karmaşık sistemler olarak düşünülmesi gereklidir (Mandelbrot ve Hudson, 2006).

Liderliği meşrulaştırmak liderin içinde bulunduğu sistemi doğru anlamakla başlar. Geleneksel sistem yaklaşımlarında olguların sahip olduğu değişkenlerin zihinsel modeller dışında bırakılması veya gözardı edilmesi bilinmezlikleri arttırmaktaydı. Liderlik işlevlerini, karmaşık sistemlerde düşünmek zihni modellerimize algı-düşünce-eylem boyutunda daha çok değişkenin girmesini sağlayacaktır. Çünkü karmaşık sistemlerde, intibak ettirici lider çeşitli becerileri sayesinde daha çok değişkeni göz önüne alabilme yeteneğini göstermektedir. Bu değişkenlere yönelik olarak Firestone (1996), liderin sahip olması gereken dört işleve değinmiştir. Bu işlevleri sırasıyla ifade etmek gerekirse: (i) Kaynakları yönetebilme kapasitesi önemli bir yere sahiptir. Bir örgütte ekonomik kaynakların temeli olabilecek maddi destek, zaman, malzeme, yeterli

olanakların sağlanması gibi liderlik işlevlerini kapsamaktadır. Bir liderin etkililiği, kaynakları etkin kullanabilmesi ve kaynak yaratma becerisi ile doğru orantılıdır. Bu özellik sayesinde lider kıt olan kaynakların ve zamanın kullanımında öncelikleri belirleyerek etkili kullanımlarını sağlamalıdır. Liderin ikinci işlevi, (ii) tampon görevi görmektir. Örgüte ve o örgütte çalışanlara yapılacak olan baskıları azaltmak bir liderin özelliği olmalıdır. Üçüncü sıradaki işlev, (iii) liderin cesaret verici olmasıdır. Bu davranış örgütte çalışan insanların yüreklendirilmesi, o örgüt için çaba sarf edenlerin sosyal olarak tanınması anlamına gelmektedir. Son olarak ifade edilen işlev, (iv) intibaktır. Değişen dünyaya ve yeniliklere uyum sağlama konusunda geleneksel olarak kullanılan standart işlem süreçlerinin çağdaş uygulamalara dönüştürülerek intibak ettirilmesidir. Kavram temelinde yenilikçilik çabalarını ve anlayışını içermektedir. Yaşam boyu öğrenme, eğitim, yenileşme ve dönüşüm intibak kavramına örnek davranışlar olarak verilebilir.

2.1.1.2. Liderlik İşlevlerine Psikolojik Yaklaşım

Davranış ve zihinsel işleyişlerin bilimi olarak tanımlanan psikoloji aynı zamanda psiko-sosyal gelişimi de içinde barındırır. Psiko-sosyal gelişim bilişsel, duyuşsal ve ahlâki bütünlüğü eşzamanlı oluşturan bir sürecin bütünüdür (Aydın, 2009). Lider izleyenlerinin şahsiyetli fertler olmalarını, sosyal ve teknik uyum becerilerinin gelişmiş olmasını sağlamalıdır. Buna ilâve olarak izleyenlerin çevreden aldığı uyarılara tepki olabilecek davranışlarına yön verecek temel ahlâki yargılara sahip olmalıdır. Psikolojik yaklaşıma göre, bir liderin ilk olarak, (i) motivasyon işlevini yerine getirmesi gereklidir. Lider izleyenleri ile belirlediği ortak hedefe birlikte yürür. Bu yürüyüşte yanındakilere yaptıkları işin değerli ve önemli olduğunu hissettirmek yoluyla, onları organizasyon amaçlarını benimsemeleri ve gerçekleştirebilmeleri için motive eder. Bunu yaparken kullanılan en önemli yöntemlerden biri motivasyonel dil kullanılmasıdır. Liderler övgüde bulunma yoluyla izleyicilerin performansı üzerinde etkili olabilirler. Bu övgüyü onlara işlerinin önemli olduğunu, onlara karşı içten sevgi duyduğunu göstermek için belirtebilirler. Liderin gerçekleştirmesi gereken ikinci işlev, (ii) insan motivasyonunun en yüksek biçimi olan güven sağlama işlevidir. Güven duygusu insanların benlik algıları ve temel değerleri ile ilgili olan önemli bir kavramdır. Liderin bulunduğu bağlamda şeffaf ve dürüst olması örgüt ortamında işbirliğinin hangi düzeyde gerçekleşeceğini belirleyen en önemli etmendir. Organizasyonun içinde bulunduğu güç koşullarda dahi

liderin, olumlu ve iyimser bir tavır takınması izleyenlerde güven duygusu uyanmasını sağlayabilir. (iii) Danışma sağlama: Bir liderin en önemli işlevi çevresini algılama faaliyeti olarak ifade edilebilir. Bu eylem için sınırsız bir öngörü yeteneğinin olması ve karar becerisinin olması kaçınılmazdır. Fakat etkin bir karar verebilmek için başkalarının zengin içgörülerine de ihtiyaç bulunmaktadır. Müzakere ederek karar alma olarak adlandırılan danışma sağlama, liderliğin bir işlevi olarak kabul edilir. Bu işlev diğerleriyle kıyaslandığında çok belirgin bir şekilde karşımıza çıkmaz çünkü danışma sağlama hem formâl hemde informâl yollardan yapılabilir (Horton, 1967).

2.1.1.3. Liderlik İşlevlerine Sosyolojik Yaklaşım

Bireyler arası ilişkilerden toplumlar arası ilişkilere kadar sosyo-kültürel ortamları inceleyen ve bunlar arasındaki etkileşimlerin nasıl işlediğine odaklanan sosyoloji disiplinine dayanarak liderler şu işlevleri yerine getirmektedirler; (i) uzlaştırma: Tarafların buldukları eylem sonucunda ortaya çıkan sonuçları görme amacıyla karşılıklı olarak iletişimin sağlanması veya sağlatılmasıdır. Uzlaştırma işlevinin temelinde hakların korunması olduğu gibi tarafların kazan-kazan felsefesi doğrultusunda olumsuz durumların olumlandırılması isteği yatmaktadır. Örgütlerde kişilerarası ya da gruplararası çatışma çoğu zaman kaçınılmaz bir sonuçtur. Bazı çatışmaların organizasyon amaçlarının başarılmasına olumlu bir katkıda bulunduğu kabul edilmektedir. Bununla beraber, aşırı çatışma, organizasyon üzerinde yıkıcı etkilere neden olabilir. Böyle bir durumda görüşme, arabuluculuk, tarafsızlık yoluyla çatışmanın olumsuz etkilerini en aza indirmek, liderin önemli bir fonksiyonudur. İkinci işlev ise (ii) amaç saptama davranışıdır. Organizasyonun etkililiği için, amaçların organizasyon bünyesine uygun ve izleyicilerin birlikte çalışmasına olanak verecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir. Başka bir işlev (iii) harekete geçirme işlevidir. Bir organizasyon içinde, bir hareketi başlatmak veya hızlandırabilmek için bir güce gereksinim vardır. Bir kimsenin başkalarını kendi istediği davranışa yönlendirme yeteneği olan bu güç, lider tarafından, izleyicilerde çalışma isteği uyandırmak için bir aracı olarak kullanılabilir. Bu davranışın kökeninde belirlenen hedeflere ulaşma arzusu vardır ve liderler arzuladıkları hedefe tek başına ulaşamayacaklarını bilirler. Bundan dolayı etrafında her zaman iyi ortaklar bulundurlar. Diğer bir işlev (iv) temsil etme işlevidir. Lider genellikle, organizasyonun temsilcisidir. Dış çevrede herhangi bir konu üzerinde, organizasyon adına konuşma hakkına sahiptir. Son olarak sergilemesi gereken

işlev ise, (v) öneride bulunma işlevidir. Bir lider, üyesi olduğu gruba öneriler getirmek durumundadır. Lider, öneriyi ben bu yöntemin en iyi olacağına inanıyorum biçiminde zora dayanmaksızın izleyicilere aktarabilir. Böylece izleyicilere karara katılma olanağı sağlamış olmaktadır (Horton, 1967; Özalp, Eren ve Öcal, 1992).

2.1.2. Liderlik Sınıflandırması

Liderlik için ideal bir sınıflandırma yoktur (Bass, 2000). Her toplum kendi değerlerine göre liderlik teorilerini sınıflandırmıştır (Zaleznik, 1977). Fleishman ve arkadaşlarına (1991) göre (Akt: Northouse, 2004: 2) son 60 yılda liderlik boyutlarının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar sonucu liderlik bir çok şekilde sınıflandırılmıştır. Avolio ve arkadaşlarına (2005) göre iki çeşit liderlik bulunmaktadır. Bu liderlikten ilki, (i) geleneksel liderliktir. Bu çerçeveye içine giren liderlik çeşitleri 1970 yılına kadar üzerinde yapılan çalışmalarla ortaya çıkan liderliklerdir. İkinci liderlik ise, (ii) yeni liderliktir. Bu sınıf liderlik içinde *karizmatik liderlik*, *otokratik liderlik*, *ilham verici liderlik*, *otantik liderlik* bulunmaktadır.

2.1.2.1. Geleneksel Liderlik Teorileri

Liderlik teorileri, binsekizyüzlü yıllarda *Büyük Adam Teorisi* ile başlamıştır. Bu teori ile birlikte teorisyenler, liderin karakter özelliklerine ve bağlamda gösterdiği role vurgu yapmışlardır. Bazı araştırmacılar farklı durumlarda farklı liderlik davranışın gösterilmesi gerektiğini ifade ederken, diğer bir düşünce tarzı ise liderliğin karakter odaklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak bazı düşünürler etkiliği belirleyen en önemli etmenin takip edilecek sadece bir yolun olduğunu ifade etmektedirler (Short ve Greer, 1997). Liderlik çalışmaları sürecinde çeşitli kuram ve yaklaşımlar liderliği daha iyi anlamak için kavramlaştırılmıştır. Bu kavramlardan ilki büyük adam teorisidir.

Büyük Adam Teorisi: Bu teori, toplumsal statü ile kazanılan belli başlı özellikleri keşfetme amacıyla liderlik özelliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Yaşadıkları dönemde toplumu etkilemiş ve belli bir izleyen grubu oluşturmuş kişiler incelenerek büyük adam olarak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımda karşılaşılan en önemli toplumsal sorun, cinsiyet rollerinde yapılan ayrımcılık ve kadının toplumda klişeleştirilmiş konumu yüzünden lider olarak tanınmamasıdır (Bass ve Stogdill, 1990).

Çok hızlı gelişen örgütsel davranış bilimi büyük adam teorisini ikame edecek yeni arayışlara girmiş ve özellikler teorisine doğru bir yolculuk başlamıştır.

Özellikler Teorisi: Liderliği doğuştan gelen özellikler olarak kavramsallaştıran *liderlik için doğmuş* deyimini özellikler teorisine aittir. Bu teorinin temelinde liderin kişisel özelliklerinin tanımlanması bulunmaktadır. Özellikler yaklaşımına göre liderlik tanımı, lider özelliklerinin içten, doğuştan gelen Allah vergisi özellikler olarak kabul eden ve lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur şeklinde, fiziksel, kişisel özelliklere dayandırılır (Stogdill, 1948; Bryman, 1992; Şişman, 2011). Bu teoride, izleyenle lider kişisel ve fiziksel özellikler açısından farklıdır. Bu özellikler; yaş, cinsiyet, güzellik, konuşma yeteneği, zekâ, duygusal yapı, açık sözlülük, kararlılık, dürüstlük gibi özelliklerdir (Şimşek, 2011). Mann (1959) yaptığı araştırmada uyum, güç, dışa dönük olma gibi kişilik özelliklerinin de liderleri lider olmayanlardan ayırdığını ifade etmiştir.

Stil yaklaşımı: Özellikler teorisinin liderliği açıklamakta yetersiz kalması sebebiyle lider davranışlarının inceleme konusu yapıldığı ve başarılı liderler için davranış örüntülerinin belirlendiği, liderlik yeteneğinin geliştirilebilir olduğunun ifade edildiği, liderin etkililiğinin yine liderin etkin problem çözebilme yeteneğinden kaynaklandığı vurgusunun yapıldığı davranışçı kuram yaklaşımı başlamıştır. Bu kuram ile liderliğin, amacın gerçekleştirilmesi için izleyenlerin göreve ve örgüte bağlılığını arttıracak kişiye yönelik davranışlardan oluştuğu belirtilmiştir (Northouse, 2004; Hoy ve Miskel, 2010; Şişman, 2011). Liderin başarısına etki edecek olan şartların belirlenmesine yönelik çalışmalara göre, liderlerin doğuşuna liderlerin içinde bulunduğu durum sebep olmaktadır. Tanımın çıkış noktası, her ortamda geçerli bir liderlik davranışı bulunmamasıdır. Farklı ortam ve farklı gruplarda değişik liderlik davranış örüntüleri söz konusudur (Şişman, 2011). Liderin özellikler ve davranış kuramlarına getirilen eleştiriler ve kuramların eksikliklerinden dolayı liderlik konusunda daha gerçekçi araştırmalara gereksinim duyulmuştur.

Durumsallık Teorisi: Liderlik konusunda yapılan çalışmaların artmasıyla, liderliği tam anlamıyla tanımlayabilen tek bir özelliğin olmadığı algısı ve her durumda geçerli etkili liderlik tarzının bulunmaması, hem özellikler ve stil yaklaşımını içeren hem de görevin nitelikleri ile gerektirdiklerini de dikkate alan durumsal liderlik teorisinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Durumsallık teorisi, liderliğin oluştuğu

bağlama ve bağlamın şartlarına değinir. Bu teoriler, liderin farklı davranışlar sergilemesini bağlamda değışik durumların oluşmasına bağlı olduğunu öne sürer. Durumsal liderlik davranışında liderlik etkililiğinin, koşulların gerektirdiği özelliklere sahip olma ve bağlama uygun davranışları gösterme ile elde edilebileceği söylenebilir. Durumsal liderlik üzerinde çalışan Blanchard (2007) durumsal liderin, izleyenin örgüte olan bağlılığını ve görev için yeterliliğini değerlendirerek kendi tarzını duruma göre uyarlaması gerektiğini ifade eder.

Durumsallık kuramı liderin başarısının, tarzının ve kişiliğinin bağlama ne kadar iyi uymasına bağlı olduğunu söyler (Fiedler, Chemers ve Maher, 1976). Liderin etkililiği lider ve izleyenlerin bağlamdaki etkileşimlerinin başarısına bağlıdır (Fiedler, 1971). Bu durumda kuramın temel hedefi, liderin özellikleri ile davranışları ve performansı arasındaki ilişkiyi düzenleyen faktörleri belirlemektir. Bu etmenlere göre liderin görev veya birey odaklı olduğu sonucuna varılır. Görev odaklı lider, otoriter liderdir ve otokratik tavırlar sergilerken birey odaklı lider bireyi ön plana alarak grup içi dinamikleri etkinleştiren demokratik tavırlar sergilemektedir (Fiedler, O'Brien ve Ilgen, 1969).

2.1.2.2. Motivasyon Kaynaklı Liderlik Teorileri

1980' li yıllar örgütsel etkililiğin sağlanması amacıyla bireysel özelliklerle birlikte temelinde örgüt kültürü felsefesinin yattığı, başarının sadece üretimde değil, üretimi de kapsayan sağlıklı bir sisteme dayalı yönetim felsefesine ilginin arttığı yıllardır. Yeni yaklaşımlar yönetici ile çalışanlar arasındaki hiyerarşik farkı kapatmakta, paydaşlık kavramının doğmasına neden olmakta, çalışanların karar vermeye katılmasını sağlayarak bağlamda uzlaştırıcı bir rol oynamaktadır (Leithwood ve Poplin, 1992).

Gelişmelerle birlikte örgütlerde gücü ortaya çıkaran en önemli etkinin izleyenlerle kurulacak etkileşimli ortamların olduğu fikrine doğru ilerleme başlamıştır. Böylece liderlik kavramı günümüzde sadece lidere ve izleyene değil, bunun yanında çalışma arkadaşına, görevin yapılandırılmasına, görevin bağlamına, örgütün kültürüne ve bunların ötesinde farklılık kavramını her açıdan içeren etnik ve dini cemaatlerin, devlet, özel ve kâr gütmeyen örgütlerin de içinde bulunduğu dünyanın her yerinden her insanın temsil edildiği bir anlayış içine girmiştir. Başka bir ifadeyle, liderliği bireysel ve

davranışsal özellikler üzerinden tanımlamak neredeyse imkansız hale gelmiştir. Bunun yerine paylaşımcı, ilişkisel, stratejik, global ve karmaşık sosyal dinamiklerle bezenmiş değişik modeller ile açıklamak gereklidir (Yukl 2006; Avolio 2007). Temelinde çalışanların mutluluğunu ve içinde buldukları örgüte aidiyet duygusunu geliştirmeyi hedefleyen bazı liderlik kuramları motivasyon odaklı liderlik teorileridir (Fry, 2003). Bu liderlik kuramlarına; *etkileşimci ve dönüşümsel liderlik* (Bass ve Avolio, 1990), *yol-amaç liderlik kuramı* (House ve Mitchell, 1974), *karizmatik liderlik* (House ve Howell, 1992) ve *ruhsal liderlik* (Fry, 2003) örnek olarak verilebilir.

Yol-Amaç Kuramı: Temel olarak beklenti teorisinden esinlenerek kavramlaştırılan bu kuram ile liderliğin performans üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Yol-amaç kuramında izleyenlerin ortaya koyduğu davranış biçimi, o davranışın gerektirdiği ihtiyaçların tatmin edilebilme derecesine dayanmaktadır. Bu model, izleyenlerin başarısının lider tarafından nasıl etkileneceğini ve bu amaçlar için nasıl bir yol bulunacağını araştırır. Bu yaklaşım, liderin davranışlarına, izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları motive edilmesini bir boyut olarak eklemektedir (House ve Mitchell, 1974).

Birçok liderlik tarzı, liderlerin izleyenlerini nasıl motive ettiğini açıklamak amacıyla bazı kavramlar üretmişlerdir. Bu kavramlar arasında yönlendiricilik, destekleyicilik ve başarı odaklılık bulunmaktadır. Liderler hem hedefe ulaşılabilirliği için hem de izleyenlerin gördüğü işten zevk almasını sağlamak amacıyla motivasyon kavramına vurgu yaparlar (House ve Mitchell, 1974; Graen ve Uhl-Bien, 1995).

Ruhsal Liderlik Kuramı: Vizyon, umut, fedakâr aşk, işyeri maneviyâtı ve manevî varoluş gibi değerlerden oluşan bir motivasyon temelli liderlik modelidir (Fry, 2003). Ruhsal liderliğin temelinde dört ana nokta bulunmaktadır. Bunlar: (i) Beden, (ii) akıl, (iii) gönül ve (iv) ruhtur. Bu dört kavram aynı zamanda insan varlığının da özünü oluşturmaktadır. Bireylerden yüksek düzeyde verim alınması için bu dört ögenin bir araya getirilmesi gerekir. Eğer bu dört öge bir araya gelmez ise, bireyler yaptıkları işten haz alamaz, kendilerini ifade edemez ve işlerinde yeterli olamazlar. Ruhsal liderliğin diğer liderlik türleriyle kesiştiği en önemli nokta, kişi ve grup arasında oluşan denge, bütünlük hissi ve iletişimin en iyi düzeyde olmasıdır. Birey, ancak ve ancak bir grup içinde kendini gerçekleştirebilir, kendini güvende hissedebilir, bireysel farklılıklarını

ortaya koyabilir. Grubu oluşturan bütün bireyler kutsaldır ve bireylerin yaptıkları iş ne olursa olsun bir fark yaratır (Karadağ, 2009).

Manevi lider, bir lidere ihtiyaç duyan kişi ve topluluklara liderlik eden, onları destekleyen hem bağlamsal olarak ortam özelliklerine hem de ruha hitap eden bir kişidir. Entelektüel altyapısının sürükleyici gücü ve etkileşime açık doğasından kaynaklanan iletişim yeteneği sayesinde manevi liderler, izleyenlerinin doğru bilgiyi almasını sağlayarak kendi yaşamları için önem ifade eden doğru kararları doğru zamanda alırlar (Fry, 2003).

Karizmatik Liderlik Kuramı: Karizma bağlam ile kişilik özelliklerini en iyi açıklayan kavram olarak sosyal bilimlerde karşımıza çıkmaktadır. Teolojiden alınan bu kavram ilahi fazilet lüfuna mazhar olmak anlamına gelir ve doğası gereği sıkıntı ya da kriz dönemlerinde bir lider ile ortaya çıkan özelliktir (Pfeffer, 1992). Karizmatik liderlik çeşitli yaklaşımlar aracılığı ile incelenerek lider, izleyici arasındaki ilişkiye dayandırılarak bir kuram haline getirilmiştir. Bu süreç içinde karizmatik lider sahip olduğu güç aracılığıyla kendine güvenen ve ideallere sahip olan bir lider olarak tanımlanmıştır. Liderin sahip olduğu bu güç sadece onun ideallerinden ve inancından kaynaklanmaz buna ilâve olarak izleyenlerin onu ruhâni bir kişilik olarak algılamasından kaynaklanır (Jacobsen ve House, 2001). Bundan dolayı karizmatik liderler muktedir kişilerdir. İktidarlarının temelinde ise sahip olduğu kişilik özelliklerinin izleyenleri üzerinde bıraktıkları olağanüstü etki yatmaktadır. Bu etki sayesinde lider kendi duygu ve düşüncelerini izleyenleriyle bağdaştırabilir, izleyenlerde mutlak itaat duygusu yaratarak yüksek düzeyde görev güdüsü verebilir (House, 1977).

Karizmatik liderin özellikleri şöyle açıklanabilir; (i) başkalarını etkilemek için güçlü arzulara sahiptir, (ii) lider izleyenlerinin sahip olmasını istediği inanç ve değerler için rol modeldir (Gandhi'nin sivil itaatsizlik için şiddet içermeyen liderlik duruşu), (iii) manevi söylemlerle ideolojik hedefleri ifade eder, (iv) izleyenlerin beklentilerini karşılayabilmek için onlara güvendiğini ifade eder ve yüksek hedefler belirler, (v) izleyenlerin göreve yönelik motivasyonlarını, özgüvenlerini, güç ve bağlılık duygularını ortaya çıkarabilir, (vi) izleyenlerin kimliklerini örgüt kimliği ile bağdaştırabilme becerisini sergiler (Fry, 2003).

Dönüşümsel Liderlik Kuramı: Dönüşümsel liderlik, değişen dünyada gelişen bilişim teknolojileri aracılığıyla paylaşılan bilgi ortamında *değişmeyen varlıkların yok olmaya mecbur* olduğu gerçeğinden ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımıdır. Kendilerini değişimin öncüleri olarak kabul eden liderler aslında varoluş sebeplerini doğal olarak kendiliklerinden açıklamaktadırlar. Dolayısıyla, ortaya koydukları ve yansıttıkları şahsi özellikleri sayesinde izleyenlerini ve örgütlerini değişen, gelişen bağlamda tekrar düzenleme görevlerini taşımaktadırlar.

Dönüşümsel liderlik yaklaşımı, lider yaklaşımlarının birçoğunu içinde barındıran ve lider ile çalışanların etkileşimine önem veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım; izleyicilerin ihtiyaçlarına, değerlerine ve kişisel gelişmelerine odaklı bir liderlik modelidir. İzleyenlerin beklenenin üzerinde performans gösterebilmeleri için yapılması gerekenleri ortaya koyması, bu modeli diğerlerinden ayırmaktadır. Aynı zamanda liderliğin ahlâki bir boyutu olduğunu ortaya koyması ile de diğer liderlik yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Northouse, 2004).

Otantik Liderlik: Otantik liderlik kavramı olumlu örgüt yaklaşımı ve yaşam boyu liderlik çalışmalarının birleştirilmesi ile kavramsal anlamına ulaşmıştır. Olumlu psikolojik davranış örüntülerine sahip liderlerin etkili insan kaynakları oluşturma ve liderlik davranışına sahip olma konusunda daha başarılı olacakları öngörülmektedir (Avolio ve Luthans, 2006; Luthans, 1981).

Otantik lider, pozitif duruşuyla örgüte enerji katan, olumlu iklim oluşturan ve oluşan olumlu iklimi örgütsel amaçlar için kullanan bir yapıya sahiptir. Otantik liderin bilgi paylaşımını da içine alan pek çok konuda olumlu tavırlar sergilemesi aynı zamanda karar süreçlerinde ahlâki değerleri nirengi almasına sebep olmaktadır. Bu davranış biçimi klasik liderlik teorilerinin aksine yeni bir liderin bağlamında ortaya çıkmasına olanak sağlayan olumlu psikolojik koşulların oluşumuna katkıda bulunur (Walumbwa, Wang, Wang, Schaubroeck ve Avolio, 2010).

2.1.3. Sistem Yaklaşımları

Sosyal bilimler, örgüt ve izleyenlerin toplum nezdinde meşrûyetini sürdürmesi için insanoğlunun evrende karşılaştığı sorunları, durumları ve olguları farklı açılardan değerlendireerek farklı sonuçlar çıkarmayı hedeflemiştir. Yönetimsel süreçlerin

incelenmesinin yanında, olgular arasındaki ilişkilerin ve karşılıklı etkileşimlerin incelenmesinin önemini vurgulayan sistem yaklaşımı insanoğlunun yaşadığı dünyayı, elemanlarının etkileşimde bulunduğu çevreyi ve olguları farklı açılardan sınıflandırarak incelemektedir (Skyttner, 2001: 4). Lider, örgüt ve izleyen bağlam-sistem düşüncesiyle birbirinden soyutlanamayacak kadar yakın bir ilişki içindedir çünkü liderin işlevlerinden kaynaklanan etkililiğinin temelinde sistemi doğru tanımlama becerisi bulunmaktadır.

Sistem düşüncesi insanlık tarihi kadar eski bir düşüncedir. Geleneksel ve davranışsal yönetim yaklaşımlarının örgütlerin ve insanın doğasından kaynaklanan sorunları çözmeye yetersiz kalması ve insan ögesine farklı açılardan yaklaşması üzerine yeni sistemsel yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Sistem yaklaşımı evrende bir disiplin olarak algılanmaktan öte olguların değerlendirilmesi ve gelişiminde kullanılan daha geniş bir perspektiften olaylara bakılmasını sağlayan bir paradigma olarak algılanmaktadır çünkü en küçük anlamda bile üniter bir yapıya sahip olan her şey (Weiss, 1971) ve bileşenlerini organize eden yapılar sistem olarak adlandırılır (Churchman, 1979).

Olgulara yaklaşımın ve yöntemin esasını oluşturan sistem kavramı, belirli karşılıklı ilişkiler içinde bulunan parçalardan oluşan bir bütün olarak tanımlanabilir (Bertalanffy, 1968; Şimşek, 2011; Wei, 2004) ayrıca bir bütünün sistem olabilmesi için içinde bulundurduğu elemanları bütünleştirici özelliğinin olması da gereklidir (Skyttner, 1996). Ackoff (1981)'un tanımına göre; her bir elemanın davranışının bütünün davranışını etkilediği, bütünü oluşturan elemanların bütün ile birbirine sıkı bağlarla bağlı olduğu olgular sistem olarak tanımlanmaktadır. Sistem, günlük dilde başarılı sonuçlara ulaşmak için belirli bir düzene bağlı yol, norm, metod anlamında da kullanılmaktadır ve bu kavram bilim dünyasında daha geniş kapsamlı olarak ele alınır. Buna göre sistem, mantıksal bir bütünlük içinde karşılıklı ilişki ve etkileşim içerisinde bulunan parçaların meydana getirdiği bütüncül bir yapı anlamına gelmektedir (Hatch, 1997).

Sistem kavramının incelenmesi ve modellenmesi amacıyla geliştirilmesi genel sistem teorisi aracılığıyla olmuştur. Sistem yaklaşımına göre örgütler, çeşitli girdileri sistem içinde evirdikten sonra çeşitli çıktılar olarak alan, kendisini oluşturan elemanlar ve alt-sistemlerle etkileşimde olan sosyal sistemlerdir. Genel sistem teorisinin

sağlamaya çalıştığı en önemli düşünce sosyal sistemlerde düzenin sağlanmasıdır, fakat gözardı edilen en önemli nokta sağlanacak olan bu düzenin karmaşık ilişkilerin bulunduğu düzensizliğin var olduğu farklı bir düzenden ortaya çıkacağı gerçeğidir (Boulding, 1985; Juarrero ve Rubino, 2008).

Yönetimsel alanda sistem kavramı yönetim olaylarını, olayların içinde olduğu bağlamı ve bağlam içinde oluşan etkileşimleri ele alan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Örgütsel anlamda sistemi oluşturan elemanlar insan unsuru, makinalar, maddi kaynaklar, formâl yetki ilişkileri ve örgütü oluşturan insânî unsurların kendi içlerinde kurdukları gruplar olarak açıklanabilir. Sistemi meydana getiren bütün unsurların görevi örgütsel amaçlara hizmet etmektir. Sistemi oluşturan unsurlar birbirlerine iletişim ve karar verme süreçleriyle bağlanmışlardır. Örgütsel yapının alt sistemlerini üretim, insan kaynakları gibi birimler oluşturmaktadır (Şimşek, 2011: 88-90).

Sistem kavramını bir bütünün tanımı olarak kabul edebilmek için üç önemli özellikten söz etmek gerekmektedir. Bu özelliklerden ilki; (i) birden çok bileşenin olması ve bileşenler arası etkileşimin bulunmasıdır. Sistemi oluşturan en önemli yapıtaşları sistem içinde bulunan elemanlardır. Sistem içinde bulunan elemanlar arasındaki etkileşim ve iletişim, onu yığınlar kümesi olmaktan çıkaran bir özelliktir. Bu özellik karmaşık sistemleri oluşturan dinamikler arasındaki etkileşimlere benzer. Etkileşimin yoğunluğu bileşenlerin değişimine yol açar, çünkü etkileşimden doğan değişim süreci yeni ortama uyum sürecidir. Kısaca ifade etmek gerekirse, sistemler içindeki dinamik bileşenlerin etkileşimi örgütü ayakta tutan önemli bir özelliktir. İkinci özellik ise, (ii) bileşenlerin oluşturduğu bütündür. Çağımızda bilim, sanat ve eğitimin nesnel ve tümdengelimci açıklanması yoluyla ilerleme sağlama düşüncesi yok olmak üzeredir. Paradigmaların ve çağdaş teorilerin bilime olan katkılarını gözardı etmeksizin olgular ve öğeler arasındaki bütüncül etkileşimlere dayalı modeller ağırlık kazanmaktadır. Bileşenlerin etkileşimi aracılığıyla işlevsel gerçeklikleri oluşturan özellik olarak ortaya çıkan bütün anlayışı, olguların fenomenlere göndermeler yaparak yerel düzeyde incelenmesi, spontanlığını gideren yaratıcılığı ve yenilikçi davranışın oluşmasını sağlayan bir durumdur. Üçüncü özellik ise, (iii) amaçtır. Bir sistemin var olmasının temelinde örgüte yönelik amaç ve amaç doğrultusunda belirlenen hedeflere

ulaşma arzusu yatmaktadır. Burada temel vurgu, bütüne ait en az bir unsurun bulunmasına ve bu unsurun amaca hizmet etmesine yapılmaktadır (Skyttner, 1996).

Örgüte ve örgüt yapısına sistem yaklaşımı ile bakmak, sistemi oluşturan unsurların, ilişkilerin, örgütün yaşamsal faaliyetlerini devam ettirmesini sağlayıcı davranışların, bir bütün olarak unsurlardan oluştuğu gerçeğini daha geniş açıdan görmemizi sağlayabilir. Böyle bir sistematik bakış, dinamikler arasındaki sorunlara akılcı yöntemlerle çözüm arayan ve sistemin hayatta kalmasını sağlayan bir düşünce yöntemi olduğu için sistem yaklaşımları önem ifade etmektedir. Dolayısıyla çağdaş gelişmeler, sistem yaklaşımı modelinin yönetim alanına uygulanması gerçekliğini ortaya koymuştur.

Sistem yaklaşımı, yöneticinin bilgi yığınları içerisinde doğru olanı seçmesini, kullanmasını ve yeni bilgileri daha kolay kavramasını kolaylaştıran en önemli etken olarak görülmektedir (Marşap, 2000). Sistemler birbiri ile bağımlı ve etkileşim halinde hareket eden kendi unsurlarıyla bütünün parçalarını temsil etmektedirler. Doğa yasalarının irdelenmesiyle bilimsel alanda ulaşılan mükemmel düzey sayesinde bilim insanları olgulara aynı pencereden bakılmasını isteyen modernizm yerine, bilgi çağının gerekliliği olarak metaforlar aracılığıyla yeni sistemler arayışı içindedirler. Bundan dolayı sistem yaklaşımlarını kavramsal analizler ile sınıflandırmalar yaparak incelemek evreni daha iyi anlamamıza ve fenomenlerin oluş felsefesini zihin şemalarıyla tanımlayabilmemize neden olabilecektir.

2.1.3.1. Rasyonel Sistemler Yaklaşımı

Sanayi Devrimi sonrası endüstriyel yaşamın neden olduğu yoğunluk ve istihdam oranları büyük ölçüde artmıştır. Fakat bu artışların neden olduğu üretimin planlanması ve üretimdeki artışa paralel olarak insanın yönetilmesi yeni bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda oluşan rasyonel sistemler yaklaşımı günümüzde kurumların kullandığı örgütsel yapıların temelini oluşturmuşlardır. Rasyonel sistemler yönetsel bir araç olarak örgütlerde belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla biçimlendirilen örgütsel sistemdir. Bu sistemde amaç, rasyonel anlamda belirlenen hedeflere etkin ve verimli bir şekilde ulaşabilmek amacıyla örgütsel etkinlikleri düzenlemek ve harekete geçirmektir (Hoy ve Miskel, 2010: 9). Rasyonel sistemler rasyonel işlevlerle başlatılan dinamik sistem olarak da adlandırılan biyolojik olguların

davranışlarını model olarak oluşturulan bir sistem yaklaşımıdır ve çeşitli yönetim modellerini içinde bulundurmaktadır (Jana ve Jana, 2010).

Bilimsel Yönetim: Bilimsel Yönetim akımının kurucusu Fredrich Taylor'dur. Taylor'a göre işçiler ekonomik olarak motive edilmeleri gereken, sürekli bir işin nasıl yapılması gerektiği konusunda yönlendirilmesi gereken ve fizyolojik olarak sınırlı olarak kabul edilen bireylerdir. Taylor, yaptığı gözlemlerde işçilerde doğalarından gelen tembellik yatkınlığı olması, iş kaybına neden olan standartlaştırmanın olmaması, işçilerle yöneticiler arasında büyük engellerin olması ve yönetim sorumluluğunun işçilere verilmiş olmasının üretimsel anlamda büyük kayıplara yol açtığını belirledi (Taylor, 1911: 7-22). Taylor'un temel amacı fiziksel çalışmalarla üretimi arttırmaktı. Zaman ve iş etüdleriyle en kısa zamanda en yüksek verimi almayı hedeflemiş ve bilimsel yönetim uygulamalarıyla verimlilikte %300-1800 kadar gelişme sağlamıştır. Fakat çalışanların psikolojik ve sosyolojik değişkenlerini gözardı etmiştir. (Heyel, 1982: 868; Davis, 1985).

Klasik yönetim düşüncesini oluşturan bilgi altyapısının önemli bir bölümü Fayol'un bilimsel yaklaşımı savunan *Yönetimsel Teori* adlı çalışması tarafından sağlanmıştır. Fayol'un belirlediği yönetsel davranış bileşenleri; planlama, örgütlenme, komuta etme ve koordinasyondur. Aynı yönetim felsefesini Gullick yedi yönetsel davranış prensibi ile planlama, örgütlenme, personel, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçelemeden oluşan yönetim ilkeleri ile örgütün temel prensipleri olarak açıkladı. Bu kavramsal çalışma daha sonra örgüt içinde görevlerin mümkün olan en çok parçaya ayrılması ile işbölümü kavramının ortaya konmasına sebep olmuştur. Ayrıca genel bir yönetim teorisinin geliştirilmesine ve yönetimle ilgili sistematik bilgi birikimine uygun, kavramsal çatı meydana getirilerek yönetim analizlerinin kolayca yapılmasını sağlamıştır (Baransel, 1993: 13; Davis, 1985).

İşbölümü ile parçalara ayrılan işler, işçilerin performansını rutinleştirerek işyerinde standartlaşmaya neden oldu. Beş-on kişilik işçi gruplarının daha iyi denetlenmesi için kontrol alanları oluşturuldu. Ana amaç olarak ortak bir misyonda birleşen, benzer özelliklere ve becerilere sahip elemanları bir araya getiren, benzer paydaşları benzer paydaşlarla aynı sınıflamaya koyan ve benzer coğrafyada çalışan bireyleri bölgesel gruplardan çıkaran bir yönetim tarzı da homojenlik ilkesi olarak

yönetim alanına girmiştir. Yönetimsel anlamda bilimsel işletme kavramı, yönetim ilkeleri açısından sosyal örgütlere uyarlanabilmesi konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Bilimsel işletme anlayışıyla insânî özelliklerin geri planda kalması, örgütsel başarıyı doğuran insan faktörünün göz ardı edilmesinden dolayı insanın makina durumuna düşürülmesine rağmen bazı örgütlerin doğasında bilimsel yaklaşım uygulamaları vardır (Hoy ve Miskel, 2010: 10).

Çağdaş Rasyonel Sistemler: Çağdaş yönetim sistem teorisyenleri, amaç belirleme ve biçimselleştirme gibi kavramlara vurgu yaparak örgüt verimliliğine katkı yapmışlardır. Ayrıca, örgütleri çağdaş yönetim biçimine getiren çeşitli kavramlara değinmişlerdir. Bu kavramlardan ilki, amaçlar olarak adlandırılan örgütün ulaşmak istediği sonucu ifade eden, örgütsel davranışı yönlendiren özelliktir. Amaçları olmayan örgütlerin başarıya ulaşamayacağını öngörerek karar vermeye, yönlendirmeye biçimsel yapının oluşturulmasına, görevleri belirleyerek kaynakların dağıtımını yönlendirerek belirlenen misyon ve vizyona ulaşmak arzusu hedeflenmiştir.

Biçimselleştirme ile görevlerin sistematikleştirilmesi, standartlaştırmayla da iş süreçlerinde otomasyon sağlanmıştır. Bu düzeyde iş basamakları kurallaştırılarak örgütün geleceğinde doğrusal bir düzen kurgulanmıştır. Bu yönetim sistemi hedeflerle yönetim, stratejik planlama gibi yenilikçi yaklaşımlarla yöneticilere daha iyi kararlar verebilmesi için karar alma sürecini iş kontrol listesi haline getirmiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 13).

Eğitim yönetimi, rasyonel sistemler yönetim anlayışının etkilerini uzun süre hissetmiş ve halen de hissetmeye devam etmektedir. Okulların temel hedefinin bilgili birey yetiştirmek olduğu klasik yönetim anlayışında, üretim yapabilecek işçi sınıflarının yetiştirilmesi amaçlanarak okul ve çevresinin sosyo-kültürel ve sosyo-psikolojik yanları göz ardı edilmiştir. Rasyonel yönetim anlayışı okulları fabrika, öğrencileri işlenebilecek hammaddeler olarak kabul etmiş ve okul müdürlerini de liderlik ettiği eğitim kurumlarını rasyonel hedeflere ulaştırarak bireyler olarak görmüştür (Kaya:1999; Bursalıoğlu, 2003; Turan, 2008).

2.1.3.2. Doğal Sistemler Yaklaşımı

İnsan İlişkileri: Rasyonel sistem yaklaşımını oluşturan klâsik yönetim düşüncesinin en üst düzeyde olduğu dönemlerde yönetimde insan ilişkileri yaklaşımı oluşmaya başlamıştır. Bu oluşuma neden olan düşünce Taylor'a göre, insan sorunlarının üretime engel oluşturmasıydı. Bu düşünceden hareketle Mayo'nun *İnsan İlişkileri* yaklaşımı üretimin insancılaştırılarak arttırılmasına neden olmuştur. Yeni bir yönetim felsefesinin oluşmasına yol açan doğal sistemler yaklaşımıyla insan ilişkileri, yönetim düşüncesinde yeni bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Örgütlerde insanî ilişkiler ortamının yaratılması konusunda sosyal güçler daha fazla baskı unsuru olmaya başlamışlar ve adil bir çevrede bireyler örgütlerinden iyi eğitim, daha iyi liderlik davranışı bekliyorlardı (Davis, 1985). Bu beklentilerden dolayı, insan ilişkileri yaklaşımı, çalışanlar arasındaki işbirliğine ve motivasyona büyük bir önem verdiğinden dolayı insanın birey olarak kabul edilmesinin daha mutlu çalışmasına neden olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktaydı. Oysa rasyonel sistem yaklaşımı ve bilimsel yönetim anlayışında bireyler arasındaki farklar önemsizdir ve bundan dolayı standart bir insan yaratılmak hedeflenmiştir.

Doğal sistem yaklaşımının eğitim ve eğitim yönetimi alanına önemli katkıları olmuştur. İnsanî ilişkiler yaklaşımı ile öğrencilerin öğretim sürecinde özne konumuna getirilmesi hedeflenmiştir. Diğer bir katkı, öğrencilerin yaşama daha iyi hazırlanabilmeleri için okulların ve okul yöneticilerinin daha demokratik bir davranış sergilemeleri, yönetime daha fazla katılımın sağlanması, öğretmen rollerinin yeniden belirlenmesi olarak belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2003).

İnsan Kaynakları Yaklaşımı: İnsan kaynakları yaklaşımının temel amacı örgütlerin en değerli varlığı olan insan gücünü etkili, verimli ve çalışanların mutluluğunu temel amaç olarak hedefleyen bir anlayış ile oluşturulmasıdır. Çağdaş yönetim sistemleri ve liderlik yaklaşımlarının insan kaynaklarına sermaye ve diğer faktörlerden daha çok önem verdiği bilinen bir gerçektir. Örgütün girdileri ancak insan kaynaklarının etkin yapılandırılmasıyla başarıya giden yolda önemli bir aşama olarak kabul edilebilir (Johnson ve Scholes, 2002). Formâl ve informâl yollarla sağlanacak olan eğitim bireylerin kendilerini yeterli hissetmeleri ve etkin bir çalışma yaşamı sürdürmeleri açısından hayati bir önem ifade etmektedir. Örgüt tarafından insan

kaynaklarına yapılacak olan yatırım önemli bir araçtır ve çalışanların destek ve örgütsel bağlılıklarını arttırarak örgüt algılarında olumlu katkılar sağlayacaktır. Aynı zamanda çalışanların örgüte yaptıkları katkıların adil bir şekilde değerlendirilmesi, çalışanlara değer kattığı duygusunu verecektir. Hatalarının zamanında fark edilerek düzeltici işlemlerin yapılması, adil kariyer planları, adil ödül ve ceza sistemleri örgütsel inanca olumlu katkılar sağlayacaktır (Yıldırım, 2011: 104).

2.1.3.3. Açık Sistem Teorisi

1950 yılında Bertalanffy bütün fenomenleri açıklamak amacıyla *Genel Sistem Teorisi*' ni ortaya koydu. Bu teoriye göre evrende var olan her fenomen bir sistem olarak algılanmaktaydı. Sistem kavramının temelinde yatan en önemli özellik, kendi içinde etkileşen parçalardan oluşmasıdır. Etkileşen parçanın bulunduğu tüm alt sistemler hem kendine ait özellikler üretirken, üretilen bu özellikler aynı zamanda genel sisteme ait özellik ve karakteristiğe sahip olmaktadır (Hatch, 1997: 34-40).

Genel sistem teorisinin temel işlevi, bütün bilim dalları için ortak bir analitik model kurarak ve ortak bileşenleri kullanarak evrensel bir bilim oluşturmaktır. Kavram insan davranışları, sosyal olaylar ve organizasyonları açıklamada neden-sonuç ilişkilerini belirlemede ve yorumlamada kullanılmaktadır. Sosyal Bilimler'de sistem denildiği zaman belirli parçalardan (alt sistemler) oluşan bir bütün anlaşılır. Bir sistemin her bir parçası kendi içinde başlı başına bir bütün oluşturur. Böylece her sistem bir parçalar bütünü iken aynı zamanda daha büyük bir sistemin parçası olma niteliğini taşır. Burada önemli olan bütünü oluşturan parçaların herbirinin kendine has işleyiş özelliği varken birbirlerine de bağımlı olmalarıdır. Bu sebeple parçalar arasında çok sıkı bir etkileşim söz konusudur. Mesela bu parçalardan herhangi birinde meydana gelecek olumlu ya da olumsuz bir değişme diğerlerini de etkileyecektir.

Boulding (1956)'e göre evrendeki hiyerarşi fenomenlerin karmaşıklık durumuna göre belirlenir. Örgütsel yapıyı insanlar oluşturduğu için örgütlerin karmaşıklık hiyerarşisi üst düzeydedir. Dolayısıyla örgütsel davranışın dış faktörlerden ayrılabilmesi düşüncesi gerçekçi olmayan bir anlayıştır. Çevreden örgüte yapılan her girdi örgütün iç işleyişini etkilemektedir. Bu etkileyiş örgütlerin aynı zamanda sistem olarak açık-sistem olduğunda ifade etmektedir.

Örgütler karmaşık ve dinamiktir. Belirli amaçları gerçekleştirmek için biçimsel yapılara sahiptir, ancak örgütler rasyonel hedeflerine aykırı düşünceler içeren inançlara da sahip olabilmektedirler (Hoy ve Miskel, 2010). Açık sistem ifadesindeki temel amaç örgütün sürekli değişimle yaşamını sürdürebilmesidir. Açık sistemlerde örgütler girdileri işleyerek çıktılara dönüştürür ve bu çıktılar çoğunlukla evrende faydalı olan ürünlerdir (Bedeian ve Zammuto, 1991: 10).

Açık sistem sadece yapıyla ilgili değil, süreçle de ilgili olduğundan dolayı örgütsel rollerin düzenlenmesi için varlığını sürdürmek zorundadır. Bu durum örgüt ile bağlamı birbirine bağlayan dinamiklere vurgu yapmaktadır. Çoğu sosyal sistemde olduğu gibi açık sistemde bazı özellikleri vardır. Bu özelliklerin birincisi, (i) girdi özelliğidir. Açık sistem içinde bulunduğu çevreden aldığı girdilerle etkileşim içinde bulunur. İkinci özellik yine girdi ile ilgili olan ve bir sürecin ikinci aşamasını ifade eden (ii) dönüştürme özelliğidir. Sistemin bulunduğu çevreden içine aldığı girdiler çıktı adı verilen değerlere dönüştürülür. Dönüştürme süreci ile elde edilen çıktılar tekrar sistemin içine gönderilir. Sistemin bir döngü içinde gerçekleştirdiği *girdi- dönüştürme-çıkıtı* geri besleme kapasitesi ile daha güçlü bir hale gelir. Sürecin önemli bir elemanı, (iii) sistemlerin kendilerini çevrelerinden farklılaştırarak bulunduğu yeri belirleyen sınır adı verilen çizgilerdir. Bu sınırlar açık sistemde çok belirgin olmamasına rağmen vardır (Hoy ve Miskel, 2010: 20-21). Dördüncü özellik, (iv) çevre özelliğidir. Sistemler bir çevre içerisinde varlık göstermektedirler. Bir sistemin çevresi matematiksel bir düşünceye dayandırılarak sistemin kendisinin üst sistemin çevresinden çıkarılmasıyla elde edilen bağlamdır. Böyle bir bağlamda bulunan sistemler açık ve kapalı sistemler olarak adlandırılırlar. Açık sistemler çevreleriyle ilişki içinde bulunurken, kapalı sistemler içinde buldukları bağlamda varolan unsurlarla etkileşimde bulunmamaktadır (Bertalanffy, 1968). Diğer bir özellik ise (v) homeostasis becerisidir. Örgütler eğer açık sistem özelliğine sahip ise doğal bir yetenek olarak içinde bulunduğu bağlamın sahip olduğu unsurları ile sürekli bir etkileşim içindedir. Sahip olunan bu etkileşim girdi-dönüştürme-çıkıtı döngüsü ile gereken enerjiye sahip olur ve bu üretilen enerji sistemin dengede kalarak yaşamasına neden olur. Açık sistem olarak adlandırılan örgütün varlığı ve sistemin devamlılığının sağlanması ancak geri besleme aracılığıyla sistemin içine yeni enerjinin dönmesiyle mümkün olmaktadır. Enerji akışının durduğu anda faydasız enerji artacak ve örgüt denge durumundan dengesizlik durumuna geçecektir (Peat, 2003). En son özellik ise, (vi) eşsonluluk özelliğidir. Sistemin

ulaşmak istediği hedeflere farklı yollarla ulaşması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla açık sistemlerde doğrusal mantıkla üretilmiş sebep sonuç ilişkileri bulunmamaktadır (Boulding, 1956; Hoy ve Miskel, 2012; Efil, 2004)

Eğitim sistemi sosyal, politik ve ekonomik sistemlerle etkileşim içindedir. Sistemin uzun süre yaşayabilmesi için denge durumundan uzak tutulması gerekmektedir ki bu durum ancak eğitiminde içinde bulunduğu diğer disiplinlerin çevreye uyum sağlayabilmesi ile olur. Bunu sağlamak için eğitim sisteminin gelişmeleri izleyen, araştırma, geliştirme yapabilecek bir yapıda olması gereklidir. Bu ancak örgütlerin yerel yönetim politikalarıyla yapılandırılması, içinde bulunduğu sistemin karmaşık ilişkilere dayandığını kabul eden açık sistem yapısına kavuşturulmasıyla olur. Örgütlerine sistem yapısı verecek yöneticiler iç ve dış perspektiften hem örgütlerini hem de örgütlerinin yaşadığı çevreyi doğru bir şekilde algılayabilmelidirler (Hoy ve Miskel, 2010; Bursalıoğlu, 2003).

2.1.3.4. Karmaşık Uyum Sağlayıcı Sistemler ve Karmaşıklık Teorisi

Kuantum fiziği, kaos teorisi, karmaşıklık teorisi, evrim teorisi gibi devrim niteliğindeki yeni bilimler, yüzyıllardır evrene damgasını vuran tutucu bilimsel modellerin yerini almaktadır (Wheatley, 2006). Morel ve Ramanujam (1999)'a göre, karmaşıklık teorisinin entelektüel kökleri matematik, dilbilim ve biyoloji gibi sosyal bilimlerin doğuşunun yaşandığı ilk tarih çağlarına dayanmaktaysa da, yapılan ilk çalışmalar Santa Fe Enstitüsü'nde başlatılmıştır. Bilim adamlarını çalışmaya yönelten neden, evreni oluşturan her büyük parçanın diğer parçaların birleşmesiyle oluşturduğu bütüncül sistem düşüncesiydi. Bu sistemin gelişi güzel periyotlarla devamlı ve tahmin edilemeyen değişim içinde nasıl kendi kendine oluşan yapılar yaratmakta olduğu şüphesiydi ve bu şüphe karmaşıklık teorisinin ivme almasını sağladı (Pascale, 1999). Karmaşıklık teorisi, doğa sistemlerinin, özellikle meteorolojik sistemlerin, doğrusal olmayan dinamik davranışlarının matematiksel açıdan modellenebilmesi amacını taşıyan kaos teorisinden daha geniş bir perspektife sahip olarak yaşayan sistemler metaforu ve karmaşık sosyal sistemlerin uyum sağlayıcı özelliği ile eğitimden yönetim bilimine kadar çeşitli alanlara uygulanabilme özelliğine sahiptir (Jackson, 2003; Kurtz ve Snowden, 2003; Gleick, 1987).

Newton'a göre evren rasyonel ve kararlı bir yapıdadır. Etkilerin oluşabilmesi nedenlere bağlıdır ve küçük etkiler küçük sonuçlar, büyük etkiler büyük sonuçlar doğurur. Dolayısıyla evren zaman-mekân boyutunda saat gibi işleyen bir yapıdır. Bir olgunun örneklemeden alınan anlık davranışına ait verilerin çözüm sonuçlarının evrene uyarlanabileceği düşüncesi, Newtonyen fiziğin düzen algısı ve doğrusal yapısı sayesinde olaylar tahmin ve kontrol edilerek dengede tutulabilecektir (Morrison, 2008). Oysa değişimin vazgeçilmez, durağanlığın ve kesinliğin neredeyse nadir olduğu gerçekliğine sahip karmaşıklık teorisi, doğrusal olamayan, etkileşimden doğan birbirine bağlılık, tahmin edilemez olguların aniden ortaya çıkması, ani değişim, kendi kendini düzenleyen dinamik davranış örüntüleri olarak nitelendirilir. Evrendeki muhteşem döngü dolayısıyla doğadaki olaylardan insan davranışlarına kadar fenomenler sürekli kendini tekrar ederek temel benzeşimini koruyan bir şekilde büyüyerek kendini tekrarlar.

Bu olguyu güncel bir olayla açıklayabiliriz. Okullarda sorunun yaşanmadığı bir gün neredeyse yoktur. Okul müdüründen kaynaklanan ve bir öğretmenle arasında yaşanan bir olay önce tek bir olgu olarak karşımıza çıkar. Okul sisteminin karmaşık oluşu ve kaosa yatkın olması dolayısıyla yaşanan olgu kendi içinde tekrarlanabilen, çatallaşabilen bir yapıya sahiptir. Çünkü gerçek dünyada en karmaşık olaylardan en basit olaylara kadar karşılaştığımız olguların oluşmasının temelinde biyolojik amaçlara uygun davranış sergileme kodları yani bilimin halen açıklamaya çalıştığı direktifler bulunmaktadır. Hayatı yönlendiren direktiflerle oluşan çatallaşma sayesinde olgunun yeni dallara bölünmesi ve farklı yönlere doğru dağılırarak büyümesi anlamına gelmektedir. Bu döngü devam ettikçe çatallaşmalar hem artar hemde daha sık aralıklarla oluşmaya başlar. Fakat olguyu ortaya çıkararak temel yapı hep kendine benzeyen (olumlu veya olumsuz olaylar) aynı çeşitlilikte davranış örüntüleri göstermektedir. Bu davranış örüntüsü içinde bulunduğumuz evrenin doğrusal olmayan yapısını ifade eder.

Evrenin doğrusal olmayan yapısında görülen olguların oluşumunu etkileyen birbiriyle etkileşim içinde olan dinamikler ile düzensizlikten yeni bir düzen yaratan, yeni düzene uyum sağlayan, yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren ve örgütte nihai değişimler yaratan bu bileşenler karmaşıklık teorisinin temellerini oluşturmaktadır (Marion, 2008). Aynı zamanda değişim, evrim, uyum ve gelişim yasası olarak

tanımlanan karmaşıklık teorisi, bileşenleri içindeki değişkenlerin birbiriyle olan etkileşimlerinin önemine dikkat çeker; çünkü sonuçların nedeni etkileşimdir (Morrison, 2008).

Örgütsel bağlamda birbiriyle etkileşen değişkenler tepki üretir. Kutsallaştırılmış, durağan ve sıkı bürokrasi ile hiyerarşik yapıya sahip örgütlerin yapısı ne olursa olsun, bu örgütlerin yaşamın karmaşık özelliklerinden kaynaklanan değişimlere ve dinamizme uyum sağlaması güçtür. Birbiriyle etkileşerek üretilen tepki de örgütün yapısında varolan sıkı kurallar, emir, komuta zinciri içinde doğasından çok farklı şekilde oluşur. Karmaşıklık teorisi örgütlerin içinde bulunduğu sistemin doğru teşhis edilmesini sağlar. Bu doğru teşhis örgütün merkezinde bulunan bürokrasi, hiyerarşi gibi kavramları ikincil duruma getirerek insan iradesini merkeze getirmektedir. Bu insanî irade kuralları anlık olarak bağlama göre düzenleyeceğinden dolayı örgüt her daim gelişen dünya içinde olacaktır. İnsan iradesine dayalı bir sistem toplumsal değerleri içinde bulunduran kültüre, ahlâka ve ulvî değerlere dayalı davranış manzumeleri oluşturacaktır. Dolayısıyla karmaşıklık teorisinin diğer sistem teorilerinden farkı değişkenlerin birbiriyle olan etkileşimlerinden ve değişkenlerin doğal özelliğinden kaynaklanır (Cilliers,1998).

Karmaşıklık teorisi bireyler ya da değişkenler arasındaki bağlantının varlığını kabul eden fakat ilişkilerin doğrusallığını reddeden bir düşüncedir (Radford, 2006). Karmaşıklık bilimi kavramı süregelen duruma başkaldırıdır. Liderler kaostan düzen yaratabilmek için karmaşa ve kaos durumlarından korkmaz aksine örgütün ve izleyenlerin kaostan fayda üretebilmeleri için uyum sağlamasını sağlar (Chadwick, 2010). Karmaşık uyum sağlayıcı sistemler, karmaşıklık ve kaos teorisi özelliklerini taşıdıklarından dolayı, dinamik etkileşim içinde olan lider ve izleyenleri kendi kendilerini bağlama uyarlama yetenekleri sayesinde zaman içinde artarak büyüyen uyum, adaptasyon ve hayatta kalma özellikleri gösterirler (Stacey, 1996).

Karmaşık uyum sağlayıcı sistemlerin temel özelliği öğrenmeye eğilimi olan bir bağlamın olması, örgütün değişen ve gelişen evrene uyum sağlama yeteneği, bir olay karşısında örgütün kendini yeniden oluşturabilmesi yeteneği ve iletişim kanallarının açık olmasından dolayı örgütü oluşturan elemanların interaktif etkileşiminden doğan ortama sahip olmalarıdır. Sözü edilen özellikler, devamlı değişen ortamlarda bulunan

örgütün her an değişimi gerçekleştirebilme refleksinin dışarıdan her hangi bir girdiye gerek kalmaksızın oluşmasını sağlar çünkü karmaşık uyum sağlayıcı sistemler hiçbir zaman sabit bir noktada denge durumunda bulunmazlar ve kendiliğinden ortaya çıkma yeteneğine sahiptirler (Axelrod, 1999; Chiles, Meyer ve Hench, 2004). Kendiliğinden ortaya çıkma yeteneği olguları kavrayabilmek için parçalardan bütüne ulaşma sürecinde oluşur (Morowitz, 2002). Süreç rasgele ve kaotiktir; süreci etkileyen çekiciler vardır. Olay çevrimi sonlandığında olgunun eski halinde olması çok düşük bir ihtimaldir (Koput, 1997).

Bu süreçte yenilik ve etkililik karmaşıklık özelliğini taşıyan bağlamlarda kendiliğinden ortaya çıkar, çünkü farklı düşünceler, değişik yaklaşımlar, çeşitlilikten doğan zenginlik, uyum ve öğrenme isteği vardır. Sistemini karmaşık olarak kabul eden bir örgüt hayatın biyolojik yapısının özelliklerini içselleştirir dolayısıyla bağlamında bulunan farklılıklar ve zenginlikler o örgütün varoluş temelini oluşturur. Bu temelden dolayı örgütün sistem etkililiği en üst düzeye ulaşır ve fenomenlerin yaşam süresi de uzundur (Blandin, 2008). Karmaşıklık, bir bağlamda etkileşim ve bir sistem içinde gerçekleşen dinamik davranışların oluş biçiminin birbirine katıştırılmış bulunması durumudur. Bir sistemin karmaşıklık özelliğine sahip olabilmesi için belli nitelikleri içerisinde taşıması gerekmektedir. Niteliklerin kavramlaştırılması ve özelliklerin belirlenmesi karmaşık sistemlerin analitik olarak incelenmesine yol açacaktır.

Karmaşık Sistemlerin Özellikleri: Karmaşık sistemleri oluşturan bileşenler çoktur fakat bileşenlerin yığın halinde olması da çok önemli değildir. Bir plajda bulunan kumların çok olması sistemin karmaşık olması anlamına gelmez. Bir karmaşık sistem kurabilmek için sistem içindeki bileşenlerin etkileşim halinde olması gereklidir (Cilliers, 2004: 23). Bu etkileşimlerin tamamı fiziksel olmayabilir. Bilgi akışı da bir çeşit etkileşimdir. Etkileşimler güçlüdür ve sistem içinde bulunan bileşenler hem birbirini etkiler hem de birbirinden etkilenir. Ayrıca sistem sadece birkaç güçlü bileşenin etkileşimine göre değerlendirilmez. Sistemi oluşturan bütün bileşenlerin etkileşimi önemlidir. Eğer sistemde yeteri kadar bileşen varsa sistem içinde dağınık halde bulunan bileşenler de ana kütleinin gösterdiği davranışları gösterir (Cilliers, 2004: 23; Weng, Bhalla ve Iyengar, 1999). Etkileşimler genellikle kısa mesafelidir. Örneğin bilgi akışı en yakın bileşenle yapılır. Etkileşimin yoğun olduğu yapılarda daha uzak bileşenler arasında da iletişim olur ve döngüseldir. Sonuç olan bir etkileşim, girdi olarak

bir başka etkileşimi olumlu yönde veya olumsuz yönde etkileyebilir. Etkileşimin niteliği, yoğunluğu davranış örüntüsü farklı olan bir tekrara yol açabilir (Whitesides ve Ismagilov 1999: 89; Cilliers, 2004: 23).

Karmaşık sistemler denge konumundan uzaktır. Sistemler için denge ölüm demektir. Örgütün yaşaması ve dengeden uzak tutulması için öncelikle sistemin açık sistem olması gerekmekte ve çevre ile etkileşimler aracılığıyla enerji akışı sağlanmalıdır. Karmaşık sistemleri diğer sistem yaklaşımlarında ayıran bir özellik sistemin geçmiş bilincine sahip olmasıdır. Bu aslında zamanın ruhunu içinde barındırması anlamını taşır. Karmaşık sistemlerdeki olgular zaman içinde evrimleşmekle kalmaz geçmiş davranışlar gelecek davranışları belirler. Zaman boyutunu gözardı eden karmaşık sistemler ya tamamlanmamıştır ya da eşzamanlı bir anın geçmişte kalmış bir sürecidir (Cilliers, 2004: 23).

Karmaşıklık Çeşitleri: Karmaşıklık teorisini sınıflandırma nedeni karmaşık sistemlerin basitleştirilmesi ve daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Karmaşıklık teorisinin, etkileşimlerin kimler arasında olduğu, yönetim bilimlerinin, sosyal ve doğa bilimlerin ve yeni dönem felsefe arasındaki etkileşimlerin izini süren diğer bilimlerle içiçe oluşu çeşitli katogorilere ayrılmasını gerektirmiştir; çünkü disiplinlerin, evreni daha iyi anlama konusunda kullandığı teknikler diğer bilimler tarafından da paylaşılır. Bu paylaşım, bilimlerin de birbiriyle etkileşimlerinden dolayı en iyiyi üretme yolunda atılan önemli bir adımdır.

Karmaşıklık teorisini daha iyi anlamak onu üçe ayırmakla mümkündür (Manson, 2001; O'Sullivan, 2004). İlk karmaşıklık türü; (*i*) işlemsel karmaşıklığıdır. Bu karmaşıklık türü bilişim teorisi ve matematiksel karmaşıklık teorisi biçiminin bir çeşididir. Bilişim teorisi ve matematiksel karmaşıklık teorisi bir sistemin ne kadar karmaşık olduğunun sistem özelliklerini tanımlamada yaşanan zorluklara dayandığını ifade eder. İşlemsel karmaşıklık diğer çeşit karmaşıklıkların da temeli olarak, anlaşılması zor sistemlerin doğrusal olmayan bir mantıkla ve matematiksel benzetim modelleriyle açıklanmasını hedeflemektedir. Bilgi teorisi karmaşıklığı sistem davranışının yeniden oluşmasını sağlayacak bir işlemsel mantık olarak destekler; çünkü deneyler bilgiye ulaşımı kısıtlarken bu teori karmaşıklığa epistemolojik bir rol biçmektedir. İstatistik ve coğrafya bilimi bu tarz karmaşıklık eğilimlerine sahiptir.

Karmaşıklık teorisi açısından sistemin yok olması anlamına gelen tam dengede olma durumu, bilginin sayılaştırılması çalışmalarıyla öngörülebilir ve yeni bir olgunun doğuşu için lidere bir bakış açısı kazandırabilir. İşlemsel karmaşıklığın bir zorluğu sosyal fenomenlere uyarlanmasıdır (Manson, 2001; O’Sullivan, 2004). İkinci karmaşıklık türü ise, (ii) kararlı karmaşıklık olarak adlandırılır. Kararlı karmaşıklık teorisinin temelinde *kaos ve felaket teorisi* yatmaktadır (O’Sullivan, 2004). Bu karmaşıklık biçimi öngürülmez olarak tanımlanan sistemlerin davranışlarındaki kararsız dinamikleri belirlemeyi hedefler. Öngörülememezlik sonucun başlangıç olaylarına bağlı olması ile açıklanan bir kavramdır (Akbaba, 1999). Başlangıç koşullarına hassasiyet ve garip çekiciler gibi kavramlar yeni düşünce biçimleri oluşturmakta ve yönetim biliminde bağlamsallık ve durumsallık gibi kavramlarla da örtüşmektedir (Manson, 2001). Karmaşıklığın üçüncü türü ise, (iii) bütünsel karmaşıklıktır. Bütünsel karmaşıklık, çoğunlukla birbirine öğelerle bağlanmış sistemsel oluşumları inceler. İşlemsel ve kararlı karmaşıklık matematiksel denklemler ve karmaşık sistemlerin nasıl çalıştığına yönelik düşüncelerle işlemsel olarak ilgilenirse de bütünsel karmaşıklık bütüncül yapıları analiz etmeye ve sistem öğelerinin etkileşiminden doğan artı gücünü anlamaya yöneliktir. Bütüncül karmaşıklığın temelinde karmaşık sistemi tanımlayan birbiriyle ilişki içindeki kavramları keşfetmek yatmaktadır. Bu kavramlar, varlıklar arasındaki ilişkiler, içsel ve çevresel yapı, öğrenme ve kendiliğinden ortaya çıkma davranışı, karmaşık bağlamların kendiliğinden oluşu ve büyümesidir (Manson, 2001; O’Sullivan, 2004).

2.1.3.5. Karmaşık Uyum Sağlayıcı Sistemlere Entelektüel Bir Bakış

Karmaşık uyum sağlayıcı sistemleri anlamak kavramın doğduğu entelektüel altyapıyı bilmekle mümkündür. Karmaşık uyum sağlayıcı sistemler bazı temel bilimsel gelişmelerle biçimlenmiştir. Karmaşık uyum sağlayıcı sistemler temelini fizik biliminden alır ve özgün bir tarz olarak bir yandan sistemin sağladığı geri dönüt ile uyum sağlama ve kendiliğinden oluşma yeteneğine sahip iken, aynı zamanda yerel bilgi ve evreni tam olarak açıklayan fizik kurallarının özüne göre yöneten bağımsız elemanlarından oluşur (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009). Bu yargıya varabilmek için bilimin son yüz yılına bakmak önem arz etmektedir.

İlk bilimsel çerçeveyi oluşturan gelişme yirimininci yüzyılın ilk başlarında olmuştur. Einstein tarafından ortaya konan Kuantum Teorisi onsekizinci yüzyıl indirgemeci bilimsel bakış açısını sarsmıştır. Atom altı dünyanın keşfi bilim insanlarının şaşırtıcı bilimsel keşifler yapmasına neden olmuştur. Madde, Newtonyen fiziğinde ve yerçekimi kanunlarında kabul edildiği gibi katı ve değişmez bir yapıya sahip değil, aksine atom altı madde dalga ve parçacık düzeyde birçok forma girebilmektedir. Elektronun dalga mı parçacık mı olduğu diğer atom altı parçacıklarla olan etkileşimine bağlıdır. Fizikçiler ve felsefecilere göre atom altı parçacıkların hareketleri kestirilemez ve devamlı hareketin dinamik etkileşimleri atom altı düzeyde evrenin hareketini de modeller.

Başka bir önemli katkı da termodinamiğin ikinci yasasının bulunmasıyla gelmiştir. Bu ikinci yasa ile birlikte kapalı bir sistemin faydasız enerjisi dengeye gelene kadar yükselerek en üst seviyeye ulaşır. Bu önerme örgüt biliminde farklı bakış açılarına yol açmıştır (Holden, 2005). Üçüncü ve en önemli katkı ise doğrusal olmayan olayların ilişkilerinin kaos teorisiyle ortaya konulmasıdır. Kaos teorisi, kaosun altındaki düzeni vurgularken epistemolojik açıdan, (i) evrenin karmaşık olgularını, doğrusal olmayan yönlerini açıklamamıza yardım eder. Bunun yanında, (ii) Newton modelinin - indirgemeci yaklaşımı ile kuantum fiziğinin rastgeleliği arasında köprüdür, (iii) sistemin başındaki küçük değişikliklerin sonunda çok büyük sonuçlara yol açacağını gösterir, (iv) evrenin açık sistem olduğunu anlamamıza yardım eder, (v) birçok beşeri sistem, en iyi şekilde kaos teorisi ile açıklanabilir. İnsan vücudunun doğası ve hava tahminleri bunun en son örnekleridir. (Akbaba-Altun, 2001).

Eşzamanlı etkileşimler aracılığıyla elemanların sürekli değişime maruz kalması, uyum sağlama yeteneği açısından bazı özelliklere sahip olması ile mümkündür. Uyum sağlamanın temelinde uyum sağlama becerisi yatmaktadır. Darwiniyen açıklamaya göre evrim, bütünü oluşturan parçaların zaman içinde çevresinde bulunan parçalarla etkileşimlerde bulunabilmek için yaşam faaliyetlerini sürdürülebilmesi ve hayatta kalma yeteneğidir. Bu bütüncül bir davranıştır ve karmaşık sistemleri diğer sistemlerden ayırt eden en önemli özelliktir. Bu özellikte parçalar işlevleri gereği bütünden çıkarılamayacak kadar uyumlu bir davranış sergilerler. Bağışıklık sisteminde olduğu gibi bütüncül davranış istilacıyı savunmacılardan ayırmayı bilen bir özelliktir. Bu

özelliğın etkileşim aracılığıyla nasıl zuhur ettiğini bilmek holistik yapıyı anlamaya yardımcı olmaktadır.

Bağlama uyum sağlamayı gerektiren bir başka yapı ummaktır. Ummak, değışen durumlara uyum sağlama arayışıdır. Dolayısıyla sonucu ummak bütüncül davranışta büyük değışimlere yol açar. Karmaşık uyum sağlayıcı sistemler etkileşim içinde kendi kurallarını sürekli bir şekilde yeniden düzenledikleri için, her bir parça alışılmışın dışında olan bir çevreyle iç içedir. Bu nedenle standart teoriler ideal üzerine yoğunlaştıklarından dolayı sorunlara farklı yaklaşımlar sunamamaktadırlar. Oysa karmaşık uyum sağlayıcı sistemler evrim geçirmeye devam eder, umarak farklı ortaya çıkma davranışını devamlı gösterirler (Holland, 1992).

2.1.3.6. Karmaşık Uyum Sağlayıcı Sistemler Açısından Örgütler

Pozitivizm deneyci anlayışa dayalı olarak yapılan deneylerle, duyu organları ile elde edilen çıkarımlarla bilginin geçerliliğini, doğruluğunu kabul eden yaklaşım olarak kabul edilir. Pozitivist anlayışa göre, olgular tümevarımsal yöntemlerle ve genellemelerle açıklanabilir. Bu yaklaşım, metodolojik tekçilik, sosyal bilimlerin doğa bilimleri örnek alınarak modellenmesini sağlayan evrenin matematik ve fizik bilimi ile açıklanma çabaları ve indirgemeci-kuramsal bir bilimsel açıklama yaklaşımını savunan bir felsefedir.

Moderniteyi kurgulayan pozitivizm geçtiğimiz yüzyılda evreni Newtonyen bakış açısını yansıtan imgelerle ve bilimle kavramsallaşmıştır. Bu bakış açısıyla, örgütleri yöneten liderler her bir fenomeni parçalara ayırarak anlamaya ve yönetmeye çalıştı. Beklenen davranışları tahmin ederek karmaşık dünyayı algılamaya ve planlamaya çalıştı. Oysa evrende oluşan her olay, kararlı anlayışa göre değil karmaşık olaylar arasındaki etkileşimlere göre oluşuyordu. Modernist anlayışın makine metaforu yaklaşımı ile yapılacak sistem uyarlamasında ne yazık ki evrensel gerçekler tam olarak açıklanamamaktadır. Çünkü; kararsızlık, şüphe, bilginin birikimi, kriz, kaos ve karmaşıklık, uyum sağlama yeteneği gibi kavramlar muğlak bir durum halini almaktadır. Bundan dolayı mükemmel doğa yasaları, basite indirgenmiş sorunlar ve eldeki yasalara göre her olguya aynı kalıplar ile yaklaşmayı sağlayan tekçi davranış yerine bilgi çağında yeni sistemlerin aranmasını sağlayan yeni sistem arayışları yapılmaktadır (Wieviorka, 2006: 874).

Örgütler karmaşık sosyal yapılardır. Rasyonel bir şekilde yapılandırılmak istenmelerine rağmen çoğunlukla tam tersi hareket edebilir ve bazen zıt sonuçlar yaratabilirler. Örgütlerin beklenmedik tepkiler vermesinin ve gelişme göstermesinin temelinde çeşitli nedenler yatmaktadır. Bunlardan ilki, ayakta kalabilmek için karmaşık içsel ve dışsal durumlara uyum sağlama çalışmaları, diğeri de çevrelerinin belirsizlik yaratmakta olduklarıdır. Böyle bir ortamda geleceği öngörmek zordur ve belirsizliklerle mücadele beklenmedik sonuçlara yol açabilecektir. Her ne kadar örgütlerde değişimi yordamak zor ve riskli olsa da muhtemel olayları öngörmek örgüt geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

Yaşayan sistemler karmaşıklık ve kaos ortamında eylemlerde bulunur. Bu tür sistem içinde bulunan örgütlerde her unsur birbirini etkilemektedir ve merkezi olarak kontrol edilmeleri zordur çünkü unsurlar üzerinde kontrolü olan başka bir unsur yoktur. Sistemin temel uyum sağlama özelliğinin içinde yeni bir model eşliğinde kendi kendini organize etme, yenileme, karşılıklı etkileşimden doğan yeni davranış ve biçimsel örüntüler, yeni eylem olasılıkları ve yeni düzeyler ortaya çıkar (Tüz, 2004: 129). Böyle bir sistemde canlıların genetik kodlarında var olan geleceği umarak sezinleme söz konusudur. Bağlamın içinden doğan yeni fırsatlar ve olasılıklar kendiliğinden ortaya çıkan evrimsel bir döngüdür. Evrimsel döngü karmaşık uyum sağlayıcı sistemlerin temel özelliği olarak sonsuza kadar devam eder çünkü evrimin sonu yoktur.

Karmaşık uyum sağlayıcı sistemler içinde bulunan örgütlerin diğer sistemlerde bulunan örgütlerden farkını açıklarken kökeni evrimsel döngüde dayanan üç temel unsura değinmek gereklidir. Bu unsurlardan ilki bilme ve anlamaya yönelik bir kavram olan, (i) bilişsel yetenektir. Örgütün uyum yeteneğinden kaynaklanan ve bilgiyi oluşturma, üretme kabiliyeti olarak ifade edilir. Bu özelliği etkili bir örgütün temel niteliği olarak kabul edilen, (ii) değişik unsurlar arasındaki işbirliği davranışı takip eder. Bu davranışın temelinde örgütlerdeki bireyler ve sosyal gruplardaki bütün elemanlar arasında yüksek derecede işbirliğini varlığını kabul eden, dili temel bir amaç olarak algılayan önerme vardır. Çünkü dil insanlara öğrenmede ve ortak amaçlar için çalışma konusunda çok büyük avantajlar sağlar, Öğrenmeyle birlikte gelişen insanların yüksek işbirliği kapasitesi örgütlerin temel fonksiyonlarına can veren hayati bir unsurdur ve uyum sağlama yeteneğinin başat faktörüdür (Tüz, 2004: 131). Son özellik ise, (iii) örgütlerin özne durumunda bulunması gereken uyum sağlayıcı unsur olarak kişilerin

bireysel ve sosyal bilinç yeteneği, iletişim yeteneği, işbirliğine yatkın doğası ve öğrenme etkileşimleri örgütün yaşamsal işlevlerinin oluşumunu ve gelişimini sağlar.

Karmaşık uyum sağlayıcı sistemler farklı model ve yapıların kendi kendini örgütleyerek yeni davranış biçimlerinin oluşmasına meydan veren ve uyum göstermesini sağlayan en uygun bağlamdır. Kendi kendini örgütleme ve uyum sürecinin başlatılmasında öğrenme faaliyetinin önemi büyüktür. Öğrenme ve yenilik sadece insan bilincinden kaynaklanan bir dürtüdür. Karmaşık sistemlerde lidere düşen görev izleyenlerin serbestçe öğrenmelerine ve örgütün bundan fayda sağlayabilecek şekilde uyum becerisini kullanmasına olanak tanıyan bağlamı vücuda getirmek olmalıdır. Doğadaki genetik özelliklerin değişmesi yüzyılları almaktayken örgütlerde kuralları ve örgütün içinde bulunduğu bağlamı değiştirmek yeterli olabilmektedir. Örgütlerin temel hedefleri sürdürülebilirlik ve kendi meşrûyetlerini devam ettirmektir. Bundan dolayı; (i) örgütler devamlı olarak kendilerini öz-düzenleme yoluyla yenilemelidir, (ii) öz-düzenleme becerisine sahip olmak ancak öğrenen örgüt olmakla mümkündür, (iii) öğrenen örgüt olmanın en temel şartı ise kaos ve karmaşıklığa açık bir örgüt ve liderlik yapısı olması gerekliliğidir (Tüz, 2004: 132). Tablo 2.1’de genel sistemler yaklaşımları ile karmaşık sistemlerin karşılaştırmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.1

Sistem Teorileri ile Açık Sistem Olarak Karmaşık Sistemleri Karşılaştırma

Örgüte Yönelik Bileşenler	Sistem Teorileri	Açık Sistem Olarak Karmaşık Sistemler
İklim Oluşturucular	Lider-izleyen	Geçmişten etkilenen lider-izleyen-bağlam
Düzen	Girdi-çıktı-geri besleme	Düzensizlikten düzen
Paradigma	Doğrusal-Pozitivist	Kaos-Postmodern
İletişim	İş akışı ağı	İş akışı ağı-informâl iletişim ağı-arkadaşlık ağı
Etkileşim	İletişim ve karar	İletişim ağları, etkileşim ve uyum
Sosyal Topluluklara Bakış	Nesnel-Tümdengelim	Öznel-Tümevarım
Konsept Oluşturan İnsana Bakış	Otomatik birey tembeldir	Özgün şahsiyet inanç göçermesiyle yaratıcıdır
Karar	Hiyerarşik	Heterarşik
Vizyon	Lider belirler	Lider-izleyen-paydaş belirler
Örgütsel Çıktı Beklentisi	Sistem araçtır	Sistem amaçtır
Örgüt Yapısı	İnsansız örgüt	Örgütsüz insan
Yönetim Davranışı	Doğrusal bakış otokratik algı	Karmaşıklığı algılayış demokratik bakış
Kontrol	Eylemler merkezi olarak dışarıdan kontrol edilir	Eylemler benlik odaklı dikkat ve özdeğerlendirme ile kontrol edilir
Yönetici Konumu	Makamdan güç alan etki	Etkiden güç alan makam

2.1.3.7. Karmaşık Sistemlerde İtibak Ettirici Liderlik ile Geleceğe Odaklanmak

Zihin ve zekânın nasıl işlediğini araştıran bilişsel bilim liderlik araştırmalarında liderin nasıl algıladığı, karar verdiği ve eylemde bulunduğunu da araştırmaktadır. Liderliği geliştirme amaçlı yapılan çalışmalarda liderin benlik kavramının nasıl oluştuğu, değiştiği ve davranışları nasıl değiştirdiği konusuna değinilmektedir. Bu durum akıllara bazı sorular getirmektedir. Lideri oluşturan nedir? Alanda yapılmış çalışmalara göre benlik kavramı bir süreç içinde kurulmaktadır fakat bireyin geçmiş yaşantılarından kalan izlerinin de payı unutulmamalıdır (Swann, Chang-Schneider ve McClarty, 2007; Swann, Johnson ve Bosson, 2009). Motivasyon olgusunu da göz ardı etmeden liderin benlik kavramının oluşumuna neden olan temel yapıtaşları; benlik odaklı dikkat etme yeteneği, öz değerlendirme ve liderin en zayıf anında bile kendini tekrar oluşturabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu yapıtaşların oluşumu liderin bağlamda izleyenleriyle kurduğu etkileşimle sağlanır (Roberts, Dutton, Spreitzer, Heaphy ve Quinn, 2005). Etkileşimin olabilmesi için liderin örgüt ve izleyenlerle birlikte içinde yaşadığı sistemin doğrusal mantıkla işleyen geleneksel sistemler değil olguların belirsizlikler üzerine kurulmuş zihinsel modellerle açıklanmaya çalışıldığı karmaşık sistemler içinde olduğunun farkında olması gereklidir.

Sistemin bilincinde olmak hem örgütün hemde liderin meşrûyetini sağlayacaktır. Çünkü örgütler liderleriyle birlikte hedefe ulaşmak için amaç olarak görüldükleri sürece varlıklarını sürdürürler. Bugün örgütlerin meşrûyeti sorgulanmaktadır ve sorgunun temelinde bir yapı neden merkezileşmemelidir sorusu yatmaktadır. Çünkü merkezileşme karar verme sürecinde en katı koordinasyon aracıdır. Bu araçta bütün kararlar bir kişi ve bir beyin tarafından güç arzusu oluşturma istenciyle verilir, sonrada doğrudan denetlenir (Mintzberg, 2014).

Günümüzde okulların da içinde bulunduğu örgütler karmaşık sistemler içinde yaşamaktadırlar. Bu sistemde bağlamın, lider işlevlerinin, izleyenlerin, sistemi oluşturan her bir paydaşın ve elemanın serbest şekilde birbiriyle etkileşim engellerinin ortadan kaldırıldığı biçimde yerel bir yapı içinde tekrar düzenlenmiş olması gerekmektedir. Fakat bu durum bir sorun olarak algılanmamaktadır çünkü liderlik alanında yapılan çalışmalarda, liderin bireysel düzeyde gelişime ne kadar açık, izleyenlerin insanî

potansiyelini geliştirecek motivasyonel güdüleyebilme kapasitesini oluşturan bileşenlerin ne olduğunu belirleme çalışmaları ile içinde bulunduğu bağlamın yerleşme şartlarını ne kadar karşıladığının sorgulandığı araştırmalar yetersizdir. (Roberts ve ark., 2005). Evren geliştikçe içinde yaşayan toplumlar da gelişecektir. Liderlik insanlıkla birlikte sürecek bir yolculuktur. Bu yolculukta her geçen gün yeni kavramlar, yaklaşımlar ve modeller üretilmesi insanın öncelendiği örgütsel yapılara yol açacaktır. Yeni bir kavram olarak intibak ettirici liderlik karmaşık sisteme dayalı, insanı merkeze alan yeni bir yaklaşım olarak açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.4. İntibak Ettirici Liderlik

Günümüz örgütleri sistem olarak incelendiğinde, her alanda yeni gelişmelerin olması, etkileşimin önemi, iletişim araçlarının ve dilin etkin kullanımı ve gelişime açık olan dinamik yapılarından dolayı karmaşık sistem olduğu söylenebilir. Bir örgütün karmaşık sistem içerisinde olması o sistemin dengeden uzak olacağı, gelişmelere kendiliğinden uyum sağlayacağı anlamına gelmez. Liderin bağlam özelliklerini etkin bir şekilde gözleyebileceği, algılayabileceği, etkin kararlar alabileceği ve çeşitli becerilerinin kendiliğinden ortaya çıkabileceği bir örgütsel yapıya ihtiyacı vardır. Çünkü birbiriyle ilişkili öğelerin elverişli ortamlarda etkileşime girerek, değişik bir niteliğe bürünmesi ve arzu edilen değer ortaya çıkması, uygun bir örgütsel yapıya sonra da karmaşık sistemle uyumlu bir liderlik modeline bağlıdır.

Liderlik açısından yapılan çalışmalarda iki aşırı ucun varlığından söz edilmektedir. Yelpazenin bir ucundakiler özgül kişilik değişkenlerinin liderliğin etkinliğini belirlediğini ve liderliğin özellik ya da süreçlerden oluştuğunu ifade ederler. Yelpazenin diğer ucundakiler ise liderler arasındaki farkların kaynağını çevresel kıstaslara bağlamaktadırlar. İlk gruptakiler liderleri kahraman serdümen olarak görürken, ikinci gruptakiler ise girişilmesi gereken eylemi toplumsal kuvvetlerin belirlediğini ve kişiliğin çok önemli olmadığı inancını ifade ederler (Vries, 2006).

Yine başka bir değerlendirmeye göre liderlik çalışmaları örgütlerde hiyerarşik yapıların sorunlarını tespit etmeye ve çözmeye yönelik olarak yapılmaktadır. Bir başka söylemle, örgütün sistemsal yapısı karmaşık ve beklenmeyen olguların her an ortaya çıkacak bir biçimde olmasına rağmen süreç hep doğrusal mantıkla planlanmaya çalışılmış ve liderlik davranışları da gerçek dünyayı göz ardı etmek durumunda

birakılmıştır. Uhl-Bien, Marion ve McKelvey (2007)'e göre örgüt ne kadar hiyerarşik bir yapıya sahipse liderlik de o derecede hiyerarşıktır.

Örgütün içinde bulunduğu sistemin karmaşık olduğu gerçeğinde kavramlaştırılan intibak ettirici liderlik karmaşık ortamda unsurların birbiriyle etkileşimini sağlayan bilgiyi, bilgi paylaşımını, öğrenmeyi, yenilikçilik ve değişimi uyum sağlama yeteneğinin döngüleri olarak görülür (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007). Geleneksel liderlik teorilerinde incelenecek analiz birimi lider ve izleyen, lider ve grup iken intibak ettirici liderlikte ise incelenen bağlamda liderin kendiliğinden ortaya çıkabilmesini sağlayan karmaşık uyum sağlayıcı sistemin kendisidir (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007).

Karmaşık sistemlerde liderlik dört temel sav üzerine dayalıdır (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007). Bunlardan ilki ortamın artı gücünde bulunan doğal bileşenlerdir. Bu sistemde bağlam öncü, uzlaştırıcı ya da aracı değildir, aksine kişiler ve onların fikirleri arasındaki etkileşimin dinamik karakterinden doğan iklimdir. İntibak ettirici liderlik sosyal ve kültürel olarak bağlamın bu günü ve geçmişinden etkilenecek yapılanır (Hosking, 1988; Osborn, Hunt ve Jauch, 2002). Bu ortamda intibak ettirici lider; öğrenmeyi destekleyen, yaratıcı düşüncüyü içselleştirmiş, sahip olduğu insanî manevi-duygusal bağlarla izleyenlerinin davranış ve tepkilerini tahmin eden, karmaşık sistem olarak örgütteki sorunlara her seviyede göstereceği liderlik becerisi ile öncül çözümler sunabilen ve koşullara göre kendiliğinden ortaya çıkabilen yoğun bürokratik bir kişiliğe sahip olmayan kişidir (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007).

İkincisi, intibak ettirici liderlik kavramının diğer geleneksel liderlik yaklaşımlarından farkı yönetici ile lider arasındaki farkı ayırt etmeyi gerektirir. İntibak ettirici liderlik yaklaşımı, liderliği uyum sağlayıcı çıktıları üreten, dinamik bir etkileşim olarak görür ve lider bu dinamiği dolaysız bir şekilde etkiler. Bağlamda bulunan dinamik etkileşim ve dinamikleri dolaysız olarak etkileyebilme becerisi alışlagelmiş örüntülerden farklı olarak davranabilme becerisi olarak ifade edilebilir. Lider izleyenlerine güven duyarak oluşabilecek riskleri ve krizleri yönetebilme becerisini sergiler. Etkileyici konuşma becerisi ile izleyenlerini heyecanlandırabilir. İntibak ettirici liderin izleyenlerinin insanî, kültürel ve ahlâkî ihtiyaçlarını ön planda tutabilme becerisi hali hazırda değişimlere maruz kalmasına rağmen toplulukçu bir kültüre sahip

örgütlerde hem liderin hem de izleyenlerin sosyal-duygusal-ahlâki yönüne yapılan bir vurgudur.

Son olarak, karmaşık ortamlarda sergilenen intibak ettirici liderin karşılaştığı sorun her gün baş döndürücü değişimin yarattığı dünyaya uyum sağlanamadığı durumlarda ortaya çıkar. Uyumun sağlanamadığı durumda lider, izleyen ve örgüt açısından çağın ıskalanması söz konusu olabilir. Böyle bir durum sürekli öğrenme, yenilikçi düşünce ve düşüncelere bağlı olarak geleneksel davranışlardan uzak kalmaya yol açar ve bu durum örgütte var olan ve izleyenleri olumsuz yönde etkileyen kuralların, davranışların, normların, ortaya çıkmasına neden olur (Lichtenstein ve ark., 2006; Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007).

İntibak ettirici liderlik konusunda yapılan çalışmalarda liderin çeşitli özelliklerine değinilmiştir. Bu özelliklerin kökeninde örgütlerin karmaşık sistemler içinde yaşadığı savı vardır. Lider örgütünün değişen ortamlara uyum sağlayabilmesi için örgütsel bağlamın etkileşim ve iletişime uygun bir yapıda olmasını sağlayabilmelidir. Bunun yanında, gerektiğinde bağlamsal koşullardan kaynaklanan durumlarda yeni bir liderin ortaya çıkabilmesi için yetkisini göçerebilmelidir (Watkins, 2012). Bunun yanında intibak ettirici lider karmaşık uyum sağlayıcı sistemlerde, örgüt içinde garip çekicileri harekete geçirecek Weberyana tipi liderlerden farklı bir yapıya sahip, yenilikçi ve yaratıcı örgütler oluşturabilecek stratejik liderlerdir (Boal ve Schultz, 2007).

Bu çalışmada intibak ettirici liderlik, bilgi üretim çağında dinamik etkileşimlerin var olduğu karmaşık örgütsel yapılara uyum gösteren üç liderlik davranışına odaklanmıştır. İlk vurgu, Fayol'un planlama, organizasyon ve kontrol olarak tanımladığı liderin yönetsel özelliğinin yanında kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesine dayalı olarak incelendiği idarî liderlik kavramına yapılmıştır. İkinci vurgu bağlamın ve iletişim ağlarının etkin kullanılabilme becerilerinin gerçekleşmesini sağlayan örgütsel dinamiklere, öğrenme ile birlikte ortaya çıkabilecek değişim ve yenilik özelliğini etkin bir şekilde kullanabilecek uyum sağlayıcı liderlik özelliğine yapılmaktadır. Uyum sağlayıcı becerinin ortaya çıkması özellikle kriz zamanlarında önem arz etmektedir. Çünkü bağlamdaki ani değişimler ve belirsizlikler örgütü ya tehditlere ve fırsatlara açık hale getirir. Bundan dolayı örgütün varlığını sürdürmesi krizin ortaya çıkardığı tehditlerden korunmak ve bir sonraki adımda fırsata çevirme yeteneğine bağlıdır.

Üçüncü vurgu ise öğrenme, yaratıcılık ve uyum sağlayıcı etkileri başlatan dinamik etkileşimleri düzenleyen bağlamın oluşmasını sağlayan her seviyede liderlik davranışının gösterildiği kolaylaştırıcı özelliğe yapılır.

İntibak ettirici liderlik karmaşıklık teorisi ve karmaşık sistemler ışığında yeni bir liderlik modeli olarak üzerinde araştırmalar yapıldığı sürece girmiştir ve bu araştırma toplumu oluşturan örgütlerin en önemli parçası kabul edilen okullarda gerçekleştirilmiştir. Çünkü okulun yeni bilgiler ile güncellenmesi ve her fırsatı değerlendirebilmesi, okulda şimdiye kadar güce sahip olamayan paydaşların öncelenerek, öğrencinin bir ürün gibi görülmeden eğitim sisteminin merkezi haline getirilmesi gerekmektedir. Karmaşık sistem içinde okul müdürü, öğrenci, öğretmen, aile ve bağlam gibi paydaşlardan oluşan okullar hiyerarşik kurallarla yönetilen geleneksel sistem, örgüt yapısı ve liderlik davranış örüntülerinin aksine tahmin edilemeyen ve dinamik ortamlarda görev yapacak intibak ettirici liderlere ve yerel yönetim felsefesine dayalı bir yapıya gereksinim duymaktadır (Painter-Morland, 2009; Delia, 2011). Bu yapı içerisinde intibak ettirici liderlik bileşenlerinin kavramsal tanımları gelecekte operasyonel çalışmaların önünü açabilecektir.

2.1.4.1. İdarî Liderlik

Yönetim, örgüte yönelik belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla sorunların çözülmesi, planlanması, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Bu faaliyetlerin temelinde örgütün gelişmesi ve karmaşık sistem olarak kabul edilen bağlamda meşrûyetini devam ettirme çabası vardır. Birçok liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi intibak ettirici liderlik kavramı yönetsel becerilere önemli vurgular yapmaktadır.

İdarî beceri, karmaşık uyum sağlayıcı sistemlerde liderin düzen yaratmak için sergilediği bir liderlik davranışdır ve ilk ayırt edici özelliği liderin sahip olduğu makamın etkiyi oluşturmadığı aksine etkisinin makamına güç katması olarak ifade edilir. İntibak ettirici liderlikte liderin yönetsel işlevleri beş beceri altında toplanmaktadır.

Kaynakların Yönetimi: İdarî liderin temel becerilerinin içinde, örgüt içinde kaynak yaratıp uygun şekilde yönlendirecek etkin becerileri sergilemesi bulunmaktadır. Türkiye’de çeşitli araştırmalar yoluyla okullara yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen bazı bulgulara göre devlet okullarının yeterli finansal kaynaklara sahip olamamasından kaynaklanan ciddi sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır (Apaydın, 2008). Oysa eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için okulların maddi yönden müreffeh olmaları gereklidir. Dolayısıyla refah durumu ekonomik yönden etkin ve sürdürülebilir kaynaklara sahip olması ve okulun devlet, kurumlar ve paydaşlarca desteklenmesine bağlıdır. Eğer eğitim sisteminin örgütsel yapısında merkezi bir yönetim anlayışı var ise bu sorumluluk devletin omuzlarındadır ve devletin kendisi üzerine düşen sorumluluğu yerine getirme yükümlülüğü vardır (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008).

Merkezi olarak yönetilen okullarda görev yapan geleneksel yönetim davranışlarını benimsemiş okul müdürleri için kaynak sözcüğü para ile eşdeğer anlama gelmektedir. Oysa çağdaş gelişmelere açık ve yenilikçi zihniyete sahip okul liderleri kaynak hakkındaki görüşü paradan zamana, çevreye, bilgiye, adanmışlığa ve teknolojiye kadar genişletebilmektedir. Okul için finansal kaynakların elde edilmesi bir sorun olduğu gibi kısıtlı kaynaklardan elde edilen kaynağın etkin yönetimi de ayrı bir sorundur. Bu sorun ancak liderin geleneksel iş yapma yöntemlerinden vazgeçmesiyle aşılabilir (Schlecty, 2011). Okul müdürlerinin finansal kaynaklara ulaşabilme ve onları yönetebilme yeteneği idarî becerilerinin göstergesi olarak ifade edilmektedir.

Risk Alma: Sürekli gelişimi amaçlayan, çağdaş gelişmelere uyum sağlamayı paylaşılmış bir hedef olarak belirleyen bir liderin idarî becerisinin ikinci ögesi risk alabilme yeteneği ve risk yönetim kabiliyetidir. Toplumun etkin örgütlerinden kabul edilen okullarda, okul müdürünün yenilikçi kültüre sahip oluşunun ve liderlik yeteneğinin göstergesi risk alabilme becerisi ve girişimcilik ruhudur (Adair, 2008). Nitekim bazı araştırmalar riske girme eğiliminde olan yöneticilerin liderliğe daha çok önem verdiğini ve grup içinde daha ikna edici özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle risk alarak karar veren kişiler örgüt içinde takdir duygusu ile karşılanmaktadır (Levinger, 1957). Dolayısıyla içinde okullarında bulunduğu örgütlerde risk algısı, risk değerlendirmesi becerisi olmadan riskin fırsata çevrilmesi söz konusu olamayabilir. Bundan dolayı karmaşık sistemlere sahip okullarda

yerel yönetim tarzıyla okul liderinin risk alabilme ve riskleri fırsatlara çevirebilme yeteneği okulların gelişimine anlamlı katkılar sağlayabilecektir.

Karar Alma: İdarî liderin önemli becerilerinden birisi de karar alma yeteneğidir. Karar kavramı yöneticinin yönetsel işlevlerinden biri olarak kabul edilmiştir (Gulick ve Urwick, 1937). Örgütte alınan karar süreç içerisinde önemli sonuçlara yol açacağından dolayı örgütün hedefleriyle çatışmaması gereklidir; dolayısıyla örgüt olarak kabul edilen okulda okul müdürünün başarısı aldığı kararın başarıyla uygulamasına ve sonuçlarının olumlu olmasına bağlanabilecektir.

Okul müdürünün karar süreçlerinde başarılı olmasını sağlayan önemli unsur istişarede bulunmasıdır. Çünkü bir beyin örgütle ilgili stratejik, yönetsel ve işletimsel kararları almak için gerekli bilgi yükünü taşıyamaz. Dolayısıyla kararlar bütünü yönetici tarafından alt kümelere bölünmelidir. Herşeyi bilmesi mümkün olmayan lider yetkisinin büyük bir kısmını ya paylaşmalı ya da etkin bir şekilde izleyenlerine danışmalıdır (Mintzberg, 2014). Ayrıca Nizamülmülk'te Siyasetname adlı eserinde liderin devlet işlerini ehline danışarak yönetmesi gerektiğini ifade ederek gerektiğinde zıt fikirlerin de ortaya çıkmasını sağlaması gerektiğini söylemektedir.

Okul müdürlerinin karar alma süreçlerini inceleyen araştırmalarda istişare eden okul müdürlerinin daha etkin kararlar aldığı bulgularına ulaşılmıştır (English ve Hill, 1990). Okullarda tam anlamıyla rasyonel karar vermenin sağlanması amacıyla okul müdürünün karar sürecinde izlemesi gereken bazı yollar vardır. İdari beceriye sahip intibak ettirici lider bu süreçte, problemi fark etmesi, tanımlaması, zorlukların analiz edilmesi, hareket planının oluşturulması, planın uygulanması ve ardından değerlendirilmesi adımlarını izlemelidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Planlama: Planlama bir örgütten elde edilen veriler ile geçmiş yaşantılardan elde edilen tecrübeler ışığında geleceğe yönelik öngörüler üretme becerisi olarak tanımlanabilir. İdarî liderin etkin bir planlama yapabilmesi için örgüte yönelik verileri sağlıklı olarak toplaması gereklidir. İyi veri ancak etkili iletişim yollarının açık olduğu kurumlarda gerçekleşir. Günümüz okulları karmaşık bağlamlarda değişime maruz kalmaktadır. Bu değişim okulları ve okul müdürlerini yerinden yönetim anlayışına değil kendi kendilerini yönetebilen, kendi kararlarını alabilen ve aldıkları kararlara göre planlar yapabilen kurumlar olmasına zorlamaktadır. İyi planlama yapma becerisi liderin

etkililiğini arttıran bir özelliktir (Ownes, 1976). Etkin planlama becerisi örgütün dolayısıyla da okulun varlık nedeni olan amaçlarını ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde izlenecek yolları belirleyen bir rehberdir (Baloğlu, Karadağ ve Karaman, 2008; Hofer ve Schendel, 1978). Planlama sürecine örgüt çalışanlarının dâhil edilmesi çalışanların olumsuz tutumun gelişmesine engel olmaktadır (Kaufman, Herman ve Watters, 1996).

Kontrol: Eğitim, bilgi çağının gerektirdiği yeterliklere sahip insanların yetiştirilmesinde önemlidir. İşleyişi rastlantılara bırakılmayacak kadar önemli olan eğitim sisteminin temel kurumu olan okulların, kendilerine yüklenen toplumsal yükümlülüklerini yerine getirme ve varlık nedenlerini oluşturan amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi kontrol süreciyle olanaklıdır. Karmaşık yapıya sahip okullarda belirlenen hedeflerin takibi, eğitimin, öğrencinin, öğretmenin ve bilginin niteliğinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Etkin bir denetim işlevi sayesinde örgüt işleyişi planlı bir biçimde kontrol edilmekte, belirlenen eksiklikler konusunda düzeltici işlem maddeleri üretilerek tekrarının oluşması engellenmeye çalışılmaktadır.

Kontrol faaliyetinin bir amacında belirlenen vizyon ve misyon doğrultusunda örgütün ne kadar yol aldığı ve varılan yerin neresi olduğunun belirlenmesidir. Yapılan kontrol eğer geçerliği ve güvenilirliği olan şeffaf kıstaslara ve kontrol listesine sahipse denetim sonunda beklenen büyük resim ortaya çıkacaktır. Kontrol sonucu elde edilen hangi verinin önemli olduğunun şeffaf bir biçimde belirlenmesi arzu edilen yolda gitmek üzere liderin önüne çıkan engelleri kaldırabilecek bir etkidir. Okul müdürü ve diğer makamlar tarafından gerçekleştirilen kontrol; program, öğretim faaliyetleri ve öğrenme sürecinin etkililiği için öğretmen faaliyetlerini kapsamaktadır (Beach ve Reinhartz, 2000).

2.1.4.2. Uyum Sağlayıcı Liderlik

Uyum sağlayıcı liderlik Heifetz tarafından (1994) geliştirilmiştir ve her derde deva veya sürekli her durumda kullanılacak bir liderlik değildir. Uyum sağlayıcı liderlik teknik ve uyarlanabilir sorunlar arasında ayırım yapabilme becerisine önem vermektedir. Teknik sorunlar çözümü zaten bilinen sorunlar iken uyarlanabilir sorunlar ise yeni bir çözümün keşfedilmesini zorunlu kılan sorunlardır. Eğer problem bilinen çözümlerle iyi tanımlanmış ise, teknik problemden bahsedebiliriz. Bu teknik sorunun

karşılığı da teknik çözümdür. Eğer problemin tanımı ve çözümü bulanık ise, biz uyarlanabilir problemden bahsedebiliriz ve bu durum uyarlanabilir ilk değişimi gerektirir (Akbaba-Altun, 2001). Teknik ve uyarlanabilir değişim arasındaki farklar aşağıdaki gibi Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2

Uyarlanabilir ve Teknik Değişimler Arası Farklılıklar

Teknik Değişim	Uyarlanabilir Değişim
Bilinen problemler	Bilinmeyen veya kaçınılan problemler
Bilinen çözümler	Bilinmeyen veya kaçınılan çözümler
Grup takip ve uygulamalara odaklanır	Grup örgütsel öğrenmelere ve sistematik değişime odaklanır
Lider otoriteyi uygulayarak tanımlanan amacı gerçekleştirir	Lider insanları gerçek sorunları çözmek için yönlendirir
Değişim beklenen ödül ve cezanın yanı sıra kişisel değildir.	Değişim değerler, kimlik ve alışkanlıklar gibi kayıpları gerektirir.

Kaynak: Akbaba-Altun, S.(2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 451- 469.

Uyum sağlayıcı beceri, nicel olarak örgütte her bir kişinin ürettiğinden bütünü veriminin daha yüksek olmasını sağlar. Uyum sağlayıcı lider formül anlamda her hangi bir makama bağlı değildir. Bir örgütte her hangi bir zaman ve herhangi bir bağlamda ortaya çıkabilir diğer bir deyişle ortamı takip edebilen ve gerekli tepkileri zamanında gösteren bir kişi o ortama lider olarak doğabilir (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007). Uyum sağlayıcı liderlik özellikle izleyenlerin başarabilme arzularını ateşleyebilen, değişime katılma dürtülerini başlatabilen ve bunları uygulamaya koyabilen kişidir. Uyum sağlayıcı liderlik bakımsız etkileşimlerle kendiliğinden ortaya çıkan ve dinamik etkileşim yeteneğine sahip olan bir liderliktir. Bu etkileşim yeteneği değişimin gücünü simgeler. Liderin sahip olduğu uyum sağlayıcı beceri doğrusal olmayan bir yapıya sahiptir, bu yapı bir yanda bireyler ya da gruplar arasındaki çatışmalar ile işbirlikçi çabaların ortaklığını sağlarken diğer yandan da örgütsel değişimin kaynağıdır (Heifetz, 1994; Heifetz ve Linsky, 2002; Heifetz ve Laurie, 2001). Uyum sağlayıcı liderliği ortaya çıkaran alt boyutlardan şöyle ifade edilmektedir.

Dinamikler: Uyum sağlayıcı liderlik becerisinin ilk boyutunu oluşturan gruplar arası dinamikler örgütün varlığını sürdürdüğü bağlama ve örgüt içinde bulunan iletişim ağlarına değinir. Bu koşullar altında değinilmesi gereken (i) bağlam kavramıdır ve bu terim herhangi bir yerde iletişim sürecindeki ortamın durumunu anlatan bir kavramdır. Ortamın durumu iletişimi etkileyen geçmişe dönük kültürel, tarihsel miras ile bu güne yönelik toplumun içinde yaşadığı ahlâki, psikolojik ve teknolojik araçların etkilerinin var olduğu koşulları anlatır. Bağlamsız bir iletişimin gerçekleştiği örgüt yoktur. Okullar da örgütler olarak var olduğu bağlamlarda yaşarlar, hedeflerine doğru ilerleyerek meşrûyetlerini kaybetmeme çabası içindedirler. Okul bağlamı aynı zamanda paydaşlar arasında etkileşimi sağlayan iletişim ağlarından, okul içindeki ilişkilerden, güçler arası çatışmalardan oluşur. Bağlam aynı zamanda örgüt içi eylem ve davranışların dönütlerinin alındığı geri besleme yoludur (Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007).

Gruplar arası dinamiklerin ikinci elemanı olan, (ii) iletişim ve iletişim ağları aracılığıyla örgütlerin hedeflerinin kurgulanması ve uygulanması önem arz etmektedir çünkü iletişim ağlarını kullanma becerisi bağlamda uzlaşma alanı yaratır. İletişim ağları idarî liderlik işlevlerinin de yerine getirilmesi için kullanılan bir araçtır ve bir başka işlevi de örgüt içinde resmî ve resmî olmayan yollarla insanlar arası oluşturulacak görevdaşlığın oluşturulmasıdır. Bu sayede tahmin edilemeyecek kadar kısa bir sürede insanlar sosyal bir olguyu kendi aralarında paylaşacak, değerlendirecek ve eyleme geçecektir. Bu durum okullar içinde geçerlidir. İletişim ağlarını kullanabilen bir okul müdürü öğrenci, öğretmen ve paydaşlarla etkin iletişim kurma becerisini gösterebilir. Etkin iletişim okul paydaşlarını dinlemeyi, konuşurken samimi göz temasını, hatalarla alay etmemeyi, çalışanlarda özgüven geliştirme gibi davranış örüntülerinin oluşmasına yol açacaktır.

Çağdaş teknolojik ve iletişim gelişmelerini yakından takip eden ve etkin olarak kullanan öğretmenler, öğrenciler ve aileler kendi bağlamlarını ve iletişim ağlarını oluşturmuştur (Knootz ve Weihrich, 1988). Okul bağlamının dinamiklerini oluşturan iletişim araçlarının yetersiz oluşu okul müdürünün hem her gün gelişen çağdaş dünyaya uyum sağlama becerisini hem de yönetsel işlevlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Okul iletişime dayalı sosyal bir kurumdur. İletişimin yokluğu okulun varlık sebebi olan ve kendini meşrulaştıran vizyon-misyonun bir hedef olmaktan uzak olacağı gerçeği bize iletişim ağlarının ne kadar önemli olduğunu ifade etmektedir.

Kendiliğinden Oluşum: Örgütsel yaşamda meydana gelen çağdaş gelişmeler uyum sağlayıcı liderin becerisi sayesinde örgüt içinde uygulanabilir duruma getirilebilir. Karşı karşıya kalınan bir gelişmenin bir paydaş tarafından algılanması kadar o alginın liderle ve örgütle paylaşılması da önemlidir. Bu durum örgüt içinde olumlu bir iklimin oluşmasını gerektirir ki o iklim paydaşların sahip olduğu yeni bir düşünceyi çekinmeden ifade edebileceği yenilikçi düşüncelerin kendiliğinden oluşum sürecini başlatacak olan ilk bağlamsal özelliktir. Kendiliğinden oluşum sürecinin ikinci adımı davranışların birbirini motive ederek büyümesinin sağlanmasıdır. İkinci adımda sözü edilen sürecin yönetilebilmesi dinamik olarak durağan ve durağan olmayan davranışların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Eğer paydaş tarafından algılanan yenilik lider nezdinde örgütte olumlanırsa izleyen davranışları bu adımdan sonra durağan olmayacaktır. Kendiliğinden oluşum sürecinin son adımı bir örgütte geçiş dönemi olarak adlandırılan zamanlarda oluşan gerginliklerin yok edilmesini sağlayan, doğrusal olmayan değişimlerin yaşandığı durumlardır. Bu durumun aşılması liderin süreç yönetiminde risk alabilme becerisi ve kriz yönetim becerisinin etkililiğine bağlıdır. Kendiliğinden oluşum döngüsünü başlatacak özellikler değişim-yenilik ve öğrenme davranışlarıdır. Çağdaş gelişmelere uyum sağlama becerisini ifade eden değişim-yenilik ve öğrenme kavramları intibak ettirici liderin aynı zamanda öğrenici-merkezli bir lider olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Uyum sağlayıcı beceri, mesleki normlarla paydaşlar arasındaki eğilimleri etkin bir şekilde buluşturma yeteneğidir. Uyum sağlayıcı beceri sayesinde okul müdürü, öğrenmeye odaklanmayı, bürokratik modelden uzaklaşarak değişime ve yeniliğe açık bir lider olabilir. Bundan dolayı uyum sağlayıcı lider, okulun gerçek sahibi olan öğrencileri yeterliklerine göre yönetmeyi ve izlemeyi seçebileceğinden dolayı yönetim ve politikadan çok öğrenmeye ve öğretmeye odaklanmalıdırlar. Uyum sağlayıcı liderlik davranışı öğrenciyi merkeze alma, öğrenciyle üst düzeyde ilişki kurma çabasıyla başlar. Uyum sağlayıcı lider öğrencilerin arasında olmayı tercih eder çünkü etkili liderlik ile öğrenciye görünür olma arasında pozitif bir ilişki vardır (Balcı, 2011).

Kriz Yönetimi: Krizler insan yaşamında birçok alanda görülmektedir. Bu istenmeyen, beklenmeyen ve ani olaylar doğal felaketlerden kaynaklanabileceği gibi örgüt içi ve örgüt dışı gibi nedenlerden de kaynaklanabilir. Kriz doğal bir olgudur ve birdenbire ortaya çıkarak önceden öngörülemeyen bir durumu anlatır. Bu yüzden krizler

örgütün geleceğini tehdit eden önemli bir stres kaynağı olarak görülmelidir (Wyatt, 2002). Her geçen gün gelişerek küresel bir köye dönen yaşadığımız dünyada görülen krizler kitle iletişim araçlarıyla anında diğer toplumlara da sirayet etmekte etkilerini çok kısa bir sürede hissettirmektedir. Ancak bazı hallerde krizler fırsatlara dönüştürülebilir. Bunun için iyi bir kriz analizi yapılarak kriz boyutları, örgüte olan etkileri ve alınacak önlemler belirlenmelidir.

Uyum sağlayıcı beceriye sahip bir liderin krizin doğmasına neden olabilecek nedenleri öngörüp önlemleri alması mümkün değilse de kriz etkilerini en düşük düzeye indirebilecek uyum sağlayıcı liderlik özelliğini gösterebilmesi önemli bir özelliktir (Hart ve Rosenthal, 1993). Okul bağlamında krizlerin oluşmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu sebepler okul içi nedenler olarak yönetimden, öğretmenden, öğrencilerden, okulda çalışan diğer yardımcı personelden kaynaklanan kriz sebepleri olarak kabul edilmektedir. Okul dışı nedenler ise aile, çevre baskı grupları ve iş piyasası, donanım ve maddi kaynakların yetersizliği, merkezi yönetimden kaynaklanan sebepler ve doğal afetler olarak tanımlanabilir (Ritchie, 2004; Döş ve Cömert, 2012).

Bir yöneticinin izleyenleri üzerinde yeni durumlara uyum sağlayıcı yeteneklere sahip lider algısı yaratabilmesi için bazı özellikleri taşıması gereklidir. Bu özelliklerden ilki, değişimleri fark edebilme yeteneğidir. İntibak ettirici lider çok iyi bir gözlemci olmalı ve izleyenlerinin içinde bulunduğu örgütte oluşabilecek değişimlerin emarelerini gözlemlemelidir. İkinci ve en zor olan özellik ise değişimi oluşturan kritik elemanları tanımlayabilmektir. Birçok lider örgütteki değişimleri öngörebilir ama neden olan faktörleri tanımlayamaz. Bunu yapabilmek için liderin, değişime nelerin sebep olduğunu anlaması gereklidir. Üçüncü etken ise değişim doğrultusunda liderin uygun refleksi geliştirmesi ve izleyenlerinin uyum sağlayacağı yeni ortamı sağlamasıdır (Whiffen, 2011).

Uyum sağlayıcı lideri ve becerilerini kavrayabilmek geleneksel olarak kabul edilen diğer liderlik kavramlarıyla arasındaki farkları iyi görebilmeye bağlıdır. Dolayısıyla uyum sağlayıcı lideri, geleneksel liderlerden ayıran davranış örüntülerinin en önemlisi, (i) etkili kriz yönetim becerisi sayesinde belirsizlikleri kucaklama ve sosyal çalkantı durumlarında yeni yaklaşımlar geliştirebilme kapasitesidir. Bu beceriye sahip olabilmede liderin görülebilir bazı işaretlerden yola

çıkarak nedensel bir düşünme ya da hissetme döngüsü içerisinde kullanabileceği öngörü yeteneği önem ifade etmektedir. Çünkü liderin meşruluğu örgütün sürdürülebilir bir değişimi yaşamasına bağlıdır. Buna ilâve olarak, (ii) empati gücünü kullanarak etki ile yönetim ve paylaşılmış amaç birliği yaratabilme, (iii) sürdürülebilir başarı için kazan-kazan felsefesine sahip olabilme (Torres ve Reeves, 2011), (iv) izleyenlerinin temel insanî ihtiyaçlarını sağlayarak onların toplum ve kurum içinde saygın bireyler olduğunu hissettireceği etki ve motivasyon gücü (Kotter, 1990), (v) öğrenme ve karar verebilme yeteneği (Hevesi, 1996), (vi) vizyoner görüş (Levey, 1992), (vii) ahlâki yapı'ya (Fry, 2003) sahip olma gibi özelliklerdir.

2.1.4.3. Kolaylaştırıcı Liderlik

Kolaylaştırıcı liderlik Ian Falk ve Bill Mulford tarafından ortaya konmuş çağdaş bir liderlik teorisidir. Bu liderlik, stratejik değişimlerin yapılabilmesi için bağlama, kolaylaştırıcı becerilere, uygulamalara ve davranışlar bütününe odaklanmaktadır. Kolaylaştırıcı liderlik tarzının temel hedefi, liderin bireysel kararıyla değil çalışılan kurumdaki izleyenlerin, paydaşların ortak katılımıyla etkileşime, dayanışma ve çalışma heyecanı ile elde edilen vizyon yaratmaktır. Bunun için kolaylaştırıcı lider uyum sağlayıcı beceriyi bağlamda aktif hale getirecek hem örgüt içinde hem de dışında uyum sağlayıcı liderin kullanacağı etkili iletişim ağları oluşturur. Lider izleyenler ve paydaşlar ile paylaşılmış vizyon oluşturarak hem çalışma heyecanından kaynaklanan olumlu çalışma bağlamı hem de liderin gelecekle ilgili doğru kararlar almasını sağlayacak etkileşim ve dayanışma ortamını sağlar. Liderlik davranışının en önemli göstergesi örgütte bulunan izleyenler ve paydaşların özgüven duygusunu oluşturarak yeni bir kimlik oluşumunu ortaya çıkarmaktır (Falk, 2003). Kolaylaştırıcı liderliğin intibak ettirici liderlik içindeki rolü, var olan şartları geliştirmek ve uygun şekilde yönlendirmektir. Şartlar uyum sağlayıcı liderliği harekete geçirir ve doğuşunu sağlar. Dört alt boyuta sahiptir. Bu boyutlar şöyle açıklanmaktadır.

Etkileşim: İntibak ettirici liderlik kavramının en önemli önermelerinden birisi liderin sadece bireyi etkilemesi değildir. Bunun yanında bağlamda bulunan güçlerin hesaplanamayacak kadar yoğun bir şekilde birbirini etkileyecek tesir kuvvetine sahip olduğu gerçeğidir. Bağlamda bulunan dinamikler doğal olarak etkileşim içindedir. Etkileşimin düzeyi olgunun bağlamda yaratacağı etkinin şiddetini belirleyen

etmenlerdendir. Bir örgütte etkileşimler çeşitli düzeylerde oluşabilir. Genel anlamda sınıflandırmak gerekirse etkileşimler üç düzeyde oluşur. Bu düzeylerden birincisi; (i) dar düzeydir. Bu düzeyde oluşan etkileşimler anlık olarak gerçek zamanlı gözlemlerle algılanabilir. İkinci düzey ise (ii) orta düzeydir ve kişiler arasında oluşan etkileşimlerin bağı ve ilişkisine sosyal ağ analizleriyle günlük ve haftalık olarak bakılır. Üçüncü düzey, (iii) geniş düzeydir. Uzun zaman süreçlerine dayalı hatta tarihsel boyutta çeşitli benzetim modelleri kullanılarak yapılan etkileşim analizidir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009).

Etkileşim kavramı evrende bulunan olguların, nesnelere veya insanların karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleri anlamına gelir (Riggio, Riggio, Salinas ve Cole, 2003; Awamleh ve Gardner, 1999; Spangler ve House 1991; Kirkpatrick ve Locke 1996). Sosyal bir varlık olduğundan dolayı okul bağlamını oluşturan okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların karşılıklı olarak birbirini etkilemesi veya birbirinden etkilenmesi olasıdır. Etkileşimi sağlayan süreç kaynağın iletisini alıcıdan gelen tepkiye göre değiştirerek yeniden oluşturduğu çift yönlü iletişim süreci ile başlar. Etkileşim sayesinde birey, grup ve toplum birbirine sahip oldukları bilgi, görgü, kültür ve değerleri aktarabilirler. Olumlu kültürel, ahlâki ve sosyal değerlere sahip şahsiyetlerin oluşturduğu örgüt ikliminde bağlam ve iletişim ağları etkin olarak kullanılırsa sağlanan etkileşimden dolayı moral değeri yüksek bir örgüt oluşması gerçekleşebilir.

Çağdaş anlayışla örgütlenen okullarda etkileşime yol açan iletişim iki yönlüdür. İki yönlü iletişimlerde taraflar etkin katılım sağlar ve etkin katılım sayesinde okulun amacı olan öğrenme-öğretme faaliyeti başarıyla tamamlanabilir. Öğrenci ve öğretmenlerin demokratik platformlarda yaratıcı düşünebilmeleri, eleştirel tutumlar geliştirebilmesi, analitik bakış açısı kazanabilmeleri ve etkin katılımları okulda sağlanabilecek etkileşimle olur. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve aileler arasında geliştirilecek olumlu etkileşim ortamı okulda güven ve saygının oluşmasını da sağlayacaktır (Akyol, 2000; Öztürk, 2000).

Etkileşim kavramı Türkiye’de okullarda çok önemlidir. Çünkü okul paydaşları genel olarak toplulukçu kültüre sahiptir. Toplulukçu kültürler uyum sağlama becerisinin güçlü olduğu sosyal yönelim olgusuna sahiptir. Bu tür topluluklarda etkileşim daha

uzun sürelidir ve fertlerin karşılıklı olarak duygularını birbirlerine açtığı tespit edilmiştir. Toplulukçu kültürde fertler daha fedakâr davranış örüntüleri göstermekte ve işbirliğine dayalı bir yaşam biçimi tercih ettikleri ifade edilebilir. Fakat son yıllarda Türkiye’de toplulukçu kültür yerine bireyci kültüre sahip olma eğilimi genç kuşaklarda, yüksek eğitilmiş kesimlerde artmaktadır.

Okul bağlamında etkileşimin önemine vurgu yapan intibak ettirici liderin etkin olarak işlev gösterebilmesine toplulukçu kültür yapısının korunması katkı sağlayabilecektir. Evrende olduğu gibi okul bağlamında da değişimlerin yaşandığı ve bu değişimde yenilenen küresel değerler göz ardı edilmemelidir fakat okul da kültürel, ahlâki değerleri uyumu engelleyici bir biçimde katı değişmezlik içinde tutulmamalıdır (Kağıtçıbaşı, 2012).

Dayanışma ve Heyecan: Yalnız yaşaması mümkün görünmeyen ve sosyal bir varlık olan insanın yaşam kalitesini, sosyal ve psikolojik iyi olma durumunu arttıran en önemli sebeplerden birisi yardımlaşmadır. Fertler arası yardımlaşma sayesinde toplumsal barışın da önü açılmış olur. Hem bireysel anlamda hem de toplumsal anlamda dayanışma birey-örgüt, toplum-örgüt, toplum-toplum arasında ortak değerler üretecek ve üretilen değer güvene, saygıya, ahlâki değerlere dayalı demokratik davranış kurallarının oluşmasına ve fertlerin yaşama dönük heyecanının arttırılmasına neden olabilecektir. Okulda yaratılacak çalışma heyecanı ile bütünleşmiş dayanışma ortamı önemlidir. Çünkü eğitim ve terbiye sayesinde insanlar ortak değerlere sahip olurlar. Okulda dayanışma ortamı ne kadar olumlu olursa kültüre temel olan güven, saygı, ahlâki değerler öğrencilerin şuurunda olumlu izler bırakacaktır (Yücel, 2011).

Dayanışma ve heyecan kavramlarının yokluğu örgütte grup düşünüyü deneyen bir sorunun oluşmasına da yol açar. Bu yok olma durumu örgütte en iyi bağlamı oluşturmak yerine var olan bağlamı en iyisi olarak kabul ederek fertlerin zihinsel etkinlik ve ahlâki yargılarında düşüşlere neden olabilir (Kağıtçıbaşı, 2012). Böyle örgütlerde artık izleyenler özeleştiriyi yapmadan kendilerinin mükemmel olduğunu zanneder. Örgüt içi faaliyet ve eylemlerde karşıt grupları ötekileştirerek kendi eylemlerini eleştiren kişi ve gruplara karşı *pişmiş aşa su katma* tehditiyle yaklaşırlar.

Her Seviyede Liderlik: Sistemin karmaşık yapısı bir örgütte her yerde, her zaman ve her yönetim kademesinde hissedilir. Bağlamda var olan bir olgunun evrilerek

değişmesiyle birlikte yeni dinamikler oluşan örgütte gerilimler ortaya çıkabilir. Örgütte oluşan değişim, yarattığı gerilim, olgunun şiddeti ve önemi değişime uyum sağlamada gösterilecek performansı etkileyen önemli bileşenlerdir. Bağlamda oluşan ve dinamikleri harekete geçiren değişim olgusu örgütün çeşitli yönetim kademelerinde farklı yaklaşımlar, farklı liderlik davranış örüntüleri hatta bağlamda liderlikte rol farklılaşması olarak adlandırılan resmî liderden daha etkin bir işleve sahip başka bir lider ortaya çıkmasına neden olan farklı sosyal davranışlara yol açabilir (Kağıtçıbaşı, 2012).

Değişim sürecini gerçekleştirecek intibak ettirici liderin yönetimde grubun ihtiyaçlarını karşılayabilen ve etkileşimsel özelliklere sahip kolaylaştırıcı beceri davranış örüntülerinin temelinde karizma ve ilham verme özelliği yatmaktadır. Çünkü bu özelliğin bir yanında grubun gereksinimleri diğer yanında intibak ettirici liderin kolaylaştırıcı becerisi vardır. Bu özellik örgütün yeni bağlama uyum sağlayabilmesinin önünü açarak izleyicileri harekete geçirecektir. Buna ek olarak, karizma/ilham verme özelliği örgütte dayanışmayı arttıracak değişime duyulan inanç ve heyecanla birlikte açık bir vizyon belirlenmesini, vizyonun izleyicilerle özdeşleşmesini sağlayacaktır (Avolio, Bass ve Jung, 1999). Ayrıca kolaylaştırıcı liderin izleyenlerini zihinsel açıdan güdülemesi onların problem çözme konusunda yönetime ortak olmalarını sağlayarak dayanışma duygularının gelişmesine imkân verecektir. Bu süreçte izleyenler özgürce düşünerek kendilerini ifade ederler. Çünkü kolaylaştırıcı liderliğin her seviyedeki liderlik özelliğinin temelinde örgütte çalışan insanlar arasındaki her tür farklılığı zenginlik olarak görme anlayışı yatmaktadır.

Her seviyede liderlik davranış örüntüsünün temelinde yatan diğer özellik etik olma özelliğidir. Liderin etik özelliğini oluşturan şey izleyenlerini etkileyecek ahlâki gücüdür. Aynı zamanda etik özellikler liderin izleyicileri üzerinde güçlü bir etki bırakmasına neden olur başka bir deyişle liderin idarî becerisini etkin olarak göstermesi onun dürüst, güvenilir ve adil olmasına bağlıdır. Güçlü bir adalet ve etik duygusuna sahip kolaylaştırıcı lider izleyenlerinin karakter yapılarına önyargılı davranmadan, inançlarına göre ötelemeden davranan bir liderdir.

2.2. Motivasyon ve Motivasyon Teorileri

Örgütlerin ve bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşma çabasının temelinde yatan faktörlerden birisi de başarı duygusunun getireceği maddi ve manevi tatmin duygusudur. Bireysel ve kurumsal anlamda arzulanan bir amaç var ise bunu gerçekleştirmek için gerekli olan eylem ve eylemin başlatılmasını ve sürdürülmesini sağlayacak etmenlerden birisi motivasyon güdüsüdür. Dolayısıyla, motivasyon geleceğe yönelik hedeflere ulaşabilmesinin en önemli aracı (Shinn, 2004) ve bir insanın istenen davranışları yapmasını sağlamanın içsel yoludur (Spector, 2000). Motivasyon konusunda geliştirilen modellerin temel hedefi motivasyon bileşenlerini, örgütleri ve kişileri nelerin motive ettiğini bulmaktır. Kavramlaştırılan motivasyon modellerinin bazıları bireyin içsel bileşenlerine değinirken bazıları da bireyin dış dünyasına etki eden ve teşvik olarak adlandırılan faktörlere vurgu yapmıştır (Davis, 1985 ; Solmuş, 2004 ; Ergin, 2005).

İlgi ve merak gibi faktörlerden kaynaklanan motivasyona içsel motivasyon adı verilir (Freud, 1962). İçsel motivasyon becerilerimizi uygulama ve kişisel ilgilerimizi kovalama sürecinde zorlukları arama ve kabul etmeyi içeren doğal bir eğilimdir. Eylemin kendisi bir ödül olduğundan dolayı süreçte ödül ve cezaya gerek yoktur. Yani içsel motivasyon bir eylemi gerçekleştirmek için içimizdeki güdülerini harekete geçiren şeydir. Dışsal motivasyon (Skinner, 1953) ise ceza ve ödüllere dayanır. İyi bir makam kazanma, liyakata dayalı yükselme, terfi etme ve şikâyete dayalı şeylerden kaçmak gibi davranışların gösterilmesiyle gerçekleşir. Bu motivasyonda eylemin kendisi yerine eylemin bize kazandırdıkları ile ilgileniriz. Dışsal motivasyon, motivasyon üzerine davranışçı bir açıdan yaklaşım göstermektedir. Dışsal motivasyonun güdüleme temel araçları teşvik ediciler ve caydırıcılardır (Hoy ve Miskel, 2010: 157). Motivasyonla ilgili kavramsal açıklamalardan sonra motivasyon teorilerine ihtiyaç, doyum, hedef ve beklentiler perspektifinden bakılması gereklidir.

2.2.1. İhtiyaçlar Kuramı

Bu teori motivasyonun içeriden gelen ve fazla zorlanamayacağı faraziyesi üzerine kurulmuştur. Bundan dolayı üç temel öneriyi üzerine kurgulanır; (i) insanlar gelişmiş hayvanlardır ve ihtiyaçları doyumsuzdur. Doyurulmuş bir ihtiyaç daha fazla motive edilemez, (ii) insan ihtiyaçları hiyerarşideki önem derecesine göre sıralanır,

(iii) yüksek sıradaki ihtiyaçlar tamamı ile doyrulmayan y6nleri ile d6ş6k derecedeki ihtiyaçlardan ayrılır (Rosenbaum, 1993: 27).

2.2.2. İhtiyaçlar ve alışanların Doyumu Teorisi

Bu teori bireylerde, çalışma hayatında pozitif tutumlara yola aan 6ğelerin ortaya çıkma sebebinin o kişilerdeki kendini gerçekleştirme ihtiyacının tatmin edilmesi potansiyelinden ve psikolojik gelişimden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bireylerde ortaya çıkan olumlu davranışların kazanım, yapılan iş, sorumluluk ve gelişme kaydetme etkisiyle ortaya çıktığını ifade edilirken, bunun aksi olarak olumsuz davranışlar ise ast ve 6st arasındaki kişisel ilişkiler, teknik denetleme, 6rg6t politikaları, y6netim, çalışma koşulları maaş ve kişisel yaşam etkisi doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Bu teorinin temel varsayımları, (i) iş tatmini ve tatminsizliği iki gruptan oluşan 6geyle açıklanır, (ii) motive edici 6ğeler tatmin oluştururken hijyen 6ğeleri tatminsizlik oluşturur, (iii) iş tatmini ve tatminsizliği birbirine iki zıt kavram değildir, daha çok birbirinden ayrı 6ğelerdir (Hoy ve Miskel, 2010: 133).

2.2.3. McClelland'ın 6đrenilmiř İhtiyaçlar Teorisi

McClelland bireylerin toplumdan ve toplumun içinde var olduğu k6lt6rden 6zellikle erken çocukluk d6nemlerinde deneyimlediği olaylardan sonra farkına vardığı bazı ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. İnsanlar deneyimleyerek 6đrendikleri d6rt ihtiyaca yaşam boyu gereksinim duymaktadır.

Başarı İhtiyacı: M6kemmellik standardı ile yarışma davranışı olarak açıklanan bu ihtiyaca gereksinim duyan bireyde d6rt temel 6zellik bulunmaktadır; (i) bu birey 6zerinde çalıştığı işle ilgili oluşan sorunlara y6nelik 6z6m bulma arzusu taşır ve buna y6nelik sorumluluk alma duygusu y6ksek d6zeydedir, (ii) zor işleri başarmak için risk alma isteği duyar, (iii) iş 6zerinde g6l6 performans geri bildirimini için y6ksek d6zeyde arzu duyar, (iv) bir iş başarmak için o işe yoğunlaşır.

G6 İhtiyacı: G6 ihtiyacının temelinde çevreyi kontrol etme, başkalarının davranışlarını etkileme ve davranışlarını etkilediği kişilerden sorumlu olma isteği yatmaktadır. Bu t6r kişilerde bulunan temel 6zelliklerin ilki bağlamda bulunan kişileri y6neltme ve kontrol etme isteğiyken, diğeri lider-izleyen ilişkisi içinde bulunma

arzusudur. Bu tür kişiler yapılan çalışmalar sonucunda en yüksek performansı gösteren kişiler olarak kabul edilmektedir.

Bağlanma İhtiyacı: Bu ihtiyacın temelinde başka kişiler yada gruplar tarafından kabul görme arzusu yatmaktadır. Bu ihtiyaca sahip olan kişiler çalıştıkları kurumda arkadaşlık duygularına önem vererek sıcak ilişkiler kurma eğilimindedir. Dolayısıyla ekip halinde çalışmaya daha yatkın davranışlar gösterirler.

Otonomi (Özerklik) İhtiyacı: Özerklik ihtiyacının altında yatan arzu bağımsız olma düşüncesidir. Böyle azulara sahip kişiler bireysel çalışma eğiliminde olup ekip çalışmasına ve başkaları tarafından kontrol edilme fikrine karşıt bir duruş sergilerler. Örgüt içinde varolan katı kurallar ve hiyerarşik yapı bireysel etkinliklerini azaltan önemli nedenler olarak görülmektedir (Steers ve Braunstein, 1976; Steers ve Black, 1994).

2.2.4. Kişisel Sebep Olma Teorisi

Bu teori, insanların temel motivasyonunun bir ortamda etkin bir şekilde değişikliklere sebep olmasına dayanır. Birçok insan hayatları konusunda karar verilmesini ve yönetilmeyi istemez. İnsan kendi inandığı ve kendi yaptığı şeylere, başkalarının zoruyla yaptığı işlerden daha fazla değer verir. Örneğin, öğrencilerin sınıf çalışmalarında öğretmen tarafından verilen görüşlerden çok, kendi görüşlerine bağlanmaları ya da bunları daha iyi hatırlamaları söz konusudur. Aynı şekilde bir örgütte, çalışanlarını kendi inandıkları şeyleri yapmaları doğrultusunda cesaretlendiren ve onların fikirlerini dinleyen ve saygı duyan bir lider izleyenlerin işlerini daha önemseyerek yapmasını sağlar (Rosenbaum, 1993: 32).

2.2.5. Hedef Koyma Teorisi

Performansın temel alındığı bu teoride örgütsel hedefler belirgin, zorlu ulaşılabilir ve izleyenlerin hedefe sıkıca bağlı olması gerekmektedir. Hedef koyma teorisi belirgin ve zorlayıcı hedeflerin motivasyonu çoğu zaman arttırdığını öne sürmektedir. Çünkü böyle hedefler belirlenen amaçlar için belirli stratejilerin geliştirilmesinin yanı sıra odaklanmaya, çaba gösterilmesine ve hedefin sürekliliğini sağlamaya neden olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

2.2.6. Beklenti Teorileri

Vroom'un Beklenti Teorisi: Çalışma şartlarıyla ilgili olarak beklenti teorisi ilk kez Vroom (1964) tarafından öne sürülmüştür. Modelin dayandığı temel noktaya göre, bireyler kendi iş ortamlarında bilinçli ve rasyonel seçimler yapmaktadırlar. Bu yaklaşım birçok bilişsel olmayan modelin ifade ettiği insanların içsel olarak motive olup olmama durumlarına aykırı bir düşünce öne sürmektedir (Steers ve Porter, 1983; Steers, Porter ve Bigley, 1996). Bu modelin kendine özgü üç temel kavramı bulunmaktadır. Bunlar: (i) İstek Şiddeti: Vroom bir iş için motive olma dürtüsünü kişinin ödülü arzularına derecesine ve bekleyişine bağlamaktadır. İstek şiddeti, bir örgütte bulunan kişiler arasında farklı düzeylerde dolayısıyla yüksek istek şiddeti kişinin daha fazla çaba göstermesine olanak sağlayacaktır. İkinci temel kavram, (ii) bir kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eden beklenti kavramıdır. Bu olasılık belirli bir gayretin ödüllendirileceği hakkındadır. Eğer bir kişi harcadığı gayretin sonunda belirli bir ödüle ulaşabileceğini düşünüyorsa daha fazla çaba sarfedecektir bundan dolayı beklenti 0 ile 1 arasında bir değerdir. Eğer bir kişinin hem istek şiddeti hem de beklentisi yüksek ise o kişi daha iyi motive olacaktır. Üçüncü kavram, (iii) araçsallık kavramıdır. Araçsallık sayesinde kişi belirli bir gayret ile belirli miktarda performans gösterebilir. Bu performansın belirli yollarla ödüllendirilmesine birinci kademe sonuç adı verilmektedir. Burada birinci kademe sonucu ikinci kademe sonuçları yakalamak için bir araçsallık durumu taşımaktadır. Başka bir deyişle ilk sonucun elde edilmesi ikinci sonucun elde edilme veya edilmeme isteğini etkilemektedir.

Performans-Tatmin Teorisi: Bu teori Adams'ın eşitlik teorisi ile Vroom'un beklenti teorisinin uzantısı olarak kabul edilmekte ve insanların değer verdikleri ödüle yola açacak bir işi yaparken yüksek derecede motive olduklarını ifade etmektedir. Teoriye göre bazen insanların yüksek performans göstermesi ödül ile sonuçlanmayabilir. Bu model temel olarak iki önemli varsayım öne sürmektedir, (i) ilk varsayımına göre, performansla ilişkili olmayan ödüller iş tatmini ve performans arasında bir ilişkiyi göstermediği için bir kişi alanı ile ilgili gerekli bilgi ve beceriden yoksunsa, ne kadar çaba gösterirse gösterecek gerekli performans artışı sağlanamayacaktır. İkinci varsayım ise, (ii) tatmin performansı değil performans tatmini artırır. Burada izleyenin örgüt içinde algıladığı rol önemli bir etken olarak ifade edilmiştir. İzleyenin sahip olduğu rolün kişiye vereceği performans artışı yüksek nitelikli ihtiyaçlar olarak kabul

edilen, saygı görme, otonomi, kendini gerçekleştirme gibi değerlerle birlikte işten duyulan tatminin de arttırılmasına neden olacaktır. Sonuç olarak, bu model de eğer performans değer yüklü ödülünden kaynaklanıyorsa ve ödülün eşitliğe dayalı olarak hak edene verildiği algısı doğuruyorsa performans tatmine sebep olmaktadır (Lyons, 2012).

İnançlar Yükleme Teorisi: Bireyler kendilerine ya da diğerlerine bir şeyler olduğunda altında yatan sebepleri düşünmeye başlarlar. Süreç içerisinde çıkarımlarda bulunarak nedenlere belirli anlamlar yüklerler (Weiner, 2010). Temel olarak inançlar yükleme teorisi bireylerin geçmiş davranışları hakkında yaptıkları ve özellikle başarı çabaları ve beklentilerine yönelik nedensel açıklamalarla ilgilenir. Yükleme teorisi savunucuları bireylerin sonuçların beklentileri karşılamadığı durumlarda, doğal olarak sonuçların nedenlerini anlama çabaları içine girdiğini ifade ederler. İnsanlar başarılarını ve başarısızlıklarını yetenek, şans, çaba, ruh hali, ilgi ve bağlamın adil olmaması gibi faktörlere yüklerler (Hoy ve Miskel, 2010: 141). Yükleme teorisinin ana öğeleri şu soruların sorulmasıyla özetlenebilir; (i) ortaya çıkan sonuçların sebepleri nelerdir? (ii) Sebep içsel (yetenek, çaba) yoksa dışsal mıdır? (iii) Sebepler sabit midir yoksa değişken midir? (iv) Sebepleri kontrol edebilir miyim? Bu soruların paydaşlar tarafından sorulması ve algıladıkları cevaplara göre bazı etkenlerin kontrolünün ellerinde olduğunu bilmeleri daha fazla motivasyona sahip olacakları anlamına gelmektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 143).

Eşitlik Teorisi: Bir işyerinde çalışanların kendilerine adil davranılıp davranılmadığına karar verebilmelerinin cevabı sosyal karşılaştırmalarda bulunmaktadır. Bunun için kişi kendi girdi-çıktı oranını diğerlerinin girdi-çıktı oranıyla karşılaştırır. Buradan kendi lehine veya aleyhine eşitlik ifade eden bir sonuç elde eder. Eşitlik duygusu, algılanan çıktı ve girdilerin oranlarının aynı düzeyde olmasını gerektirir. Bu denklemden elde edilecek eşitlik adil davranışın varlığını ifade etmektedir. Eşitsizlik sonucunda bireyde ilk olarak motivasyon düşüklüğü görülecektir. Böyle durumda bireyler, (i) elde ettikleri sonuçları daha yüksek terfi ve ödül gibi çıktılarla arttırmaya çalışırlar, (ii) işten ayrılmaya çalışırlar ya da, (iii) işlerinde daha az çaba harcarlar (Hoy ve Miskel, 2010). İkinci olarak izleyen tarafından algılanacak örgütsel adalet çalışanların motivasyonu, örgüte karşı takındıkları tutum ve davranışları üzerinde olumsuz etkilere yol açacaktır (Greenberg, 1990).

2.3. Motivasyonel Dil Teorisi

Yirminci yüzyıl entellektüel gelişmesinin en belirgin özelliklerinden biri dil çalışmalarının insanlığı, toplumsal tarihi ve bir toplum/topluluk dinamiğinin nasıl işlediğinin anlaşılmasına yol açmasıdır. Bu doğrultuda dil üzerine yapılan çalışmalar çağın ihtiyaçlarına yön veren gereksinimlere odaklanarak bir zamandaki durumu eşzamanlı olarak incelemektedir. Böylece dil kendi işleme yasaları ile özgün bir sistem olarak toplumsal pratikte yerini almıştır. Bu pratikler iletişim ve etkileşimin de aracılığıyla toplumsal yaşantıda yeni anlamlar inşa etmektedir. Oluşan anlamları meydana getiren bütün pratikler dilin içinde bulunmaktadır bu yüzden dil toplumsal bir birey oluşturmanın aracı olarak kabül edilebilir. Aslında amaç ve araç ilişkisinde önemli bir anlam kayması yaşanmıştır. Araç olarak kullanılan dil bu gün gerçekliğin kurgusunu sağlayan bir amaç hizmeti görmektedir. Bu nedenle dil üzerinde çalışmalar insanın özne olarak toplumsal ve tarihsel bir varlık olarak ele alınmasına sebep olmuştur. İnsanı tarihsel ve toplumsal olarak özne konumuna koyan bu gidişat insanın özündeki karmaşık ve kesin olmayan anlamın gizlilikten kurtarılmasına imkan tanımaktadır.

Anlamın gizlilikten kurtarılmasına neden olan en önemli etmen aslında dilin tanımında yatmaktadır. Saussure (1985)' e göre, dil insanın görünmez zihin içeriklerini başkalarına aktarmak için kullandığı görünür işaretlerdir. Söz bu işaretlerin en önemli bileşenidir. Kişiye özgü sözler sayesinde dil bir tasarım aracı ve aynı zamanda geçmişin önemini unutmadan insan yaşamındaki olguların güncellenmesidir.

Evrendeki fenomenlerin oluşunu doğrusal felsefe ile açıklayan düşünce kalıplarının yavaş yavaş terk edildiği bilim evreninde artık dil mutlak ve değişmez anlamlar ifade etmemektedir. Anlam aracı olan söz artık söyleyen ile dinleyenin ortak malıdır (Lodge, 2005). Bu anlayış söyleyen ile dinleyen arasındaki bağlamın önemine ve kullanılan dilin bileşenlerine de vurgu yapmaktadır. Bu sayede insanlar, toplumlar ve tarihler arası kurulabilecek bir köprü ile kültür mirasının geleceğe aktarılmasını sağlayacak, düşüncüyü ferdilikten çıkararak toplumun bir malı haline getirecektir. Konuşan ile dinleyen arasında her zaman göz ardı edilen sözün alt yapısı söz-edim teorisi tarafından oluşturulmuştur ve temelinde Aristoteles'ten beri hiç tartışılmadan kabul edilen bir dizi temel sav yatmaktadır. Bunların ilki, yazının ağzımızdan çıkan sözleri, ağzımızdan çıkan sözlerin ise zihnimizdeki tasarım ve düşünceleri temsil

ettikleri savıdır. İkincisi, ağızımızdan çıkan sözler ile onların temsil ettikleri şeyler arasında uyuşimsal bir ilişki olduğu; üçüncüsü, ağızımızdan çıkan sözlerin uyuşimsal olarak temsil ettikleri bu şeylerin, onların anlamlarını teşkil ettiği. Söz edimleri iletişimin konuşan kişinin inisiyatifinde gelişen bir süreçtir çünkü konuşan kişinin bir şey anlatmaya çalışırken kullandığı dilsel anlatım anlamın taşıyıcısıdır. Dinleyen kişinin ise konuşan kişinin anlatmaya çalıştığı şeyi anlaması, onun bu anlamları kavramasından başka bir şey değildir. Böylece konuşan ve dinleyenin oluşturduğu eylem sözü çok farklı yere koyar (Aysever, 2003). Bir başka deyişle, söz aracılığı ile dil iş yapmak için kullanılır; yani insanlar arasındaki iletişimi sağlayan söz ve anlatımlar değildir, bunun aksine iletişimin tamamlanmasını sözle ifade edilen şeylerin eyleme dökülmesi sağlar. Yani bazı eylemler sözcükleri söyleyerek gerçekleştirilir ya da eylemin gerçekleşmesi sözün söylenmesine bağlıdır (Searle, 2008). Dolayısıyla motivasyonel dil teorisinin en önemli sayıltısı liderin her yaptığı davranışın izleyen motivasyonu üzerinde söz aracılığı ile eylemin bıraktığı etki önermesidir (Sullivan, 1988). Bu teori alt boyutlarıyla birlikte aynı zamanda lider tarafından başlatılan iletişim ardından izleyenlerin gösterdiği tepkileri açıklar (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1998). Bundan dolayı motivasyonel dilin amacı olan eylemin gerçekleşmesi izleyen liderin mesajını tam olarak anlamasına bağlıdır ve iletişimin başarısı liderin söz söyleme yeteneği ile başlayan bir döngüyle oluşur (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995; Sullivan, 1988).

İçinde bulunduğu toplumun ya da örgütün yararına olacak her tür değişmeyi algılayan sezgi, zekâ ve bilgiyle analiz edebilen kişi lider olarak algılamak yetersiz kalmaktadır. Buna ilâve olarak algıladıklarının ne kadarını izleyenlerine aktarabildiği ve izleyenleri üzerinde bıraktığı etki onun nasıl bir lider olduğunu belirleyen en önemli beceridir. Bu güne kadar liderlikle ilgili yapılan çalışmalar davranış, özellik ve yeteneklere odaklanırken liderlerin kullandıkları dil çok fazla irdelenmemiştir (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995). Liderlik davranışlarında motivasyonel dilin kullanımının önemli etkileri bulunmaktadır. Motivasyonel dil teorisi; liderlik çalışmaları içinde çalışanın performansını etkileyecek iletişim yolları sunarak lider ile izleyen arasındaki iletişimin rolü üzerine en çok vurgu yapan bir yaklaşım olmuştur. Teori sadece iletişim araçlarına değil aynı zamanda dilin doğasından kaynaklanan anlam yaratabilme ve bağlayıcı olabilme özelliklerine de vurgu yapmaktadır (Sullivan, 1988). Motivasyonel dil teorisi geleneksel liderin davranış örüntüleri aksine liderin izleyenleri ile dili kullanarak kurdukları etkileşimin belli dil edimlerinin birlikte kullanılmasıyla

oluşturulacağını ileri sürer (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995). Yönetimsel iletişim bağlamında liderlerin izleyenlerine karşı kullanacağı temel olarak üç çeşit konuşma edimi bulunmaktadır.

2.3.1. Etkisel eylem

Etkisel eylem belirsizlikleri gideren ve yol-amaç teorisinden etkilenmiş bir iletişim yoludur. Bu yol iletişimde izleyenin rolünü ve eylemin belirsizliğini azaltırken verim ve iş tatminini artırır. Yol gösterici liderin izleyenler üzerinde sahip olduğu en önemli psikolojik etki görevin daha açık bir şekilde ifade edilmesinden kaynaklanacak muğlak durumların ortadan kaldırılmasıdır. Görevin etkili bir şekilde yerine getirilmesinin temelinde izleyenin görev tanımlarıyla belirlenmiş iş konusundaki direktifleri anlaması bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda lider- izleyen, izleyen-izleyen arasındaki etkileşimin kalitesini arttıran bir unsurdur. İzleyenlerin yeteneklerini kullanarak bir işi gerçekleştirmesi için lider astlarına direktif verir, fakat bu emir eğer belirsizliklerle doluysa çoğunlukla izleyenlerde gerilime yol açar. Bu durumda liderin kullanacağı yönlendirici dil izleyene varılması gereken hedefler doğrultusunda büyük bir resim koymalıdır ve bu hedef motivasyon ile desteklenmelidir. Lider etkisel eylem diliyle aynı zamanda izleyenlerin örgüt için belirlenen vizyona ulaşabilme arzusunu oluşturur. Genellikle bu dil lider ile izleyeni arasında günlük etkileşimlerde ve günlük yapılması gereken işlerde kullanılır.

2.3.2. Edimsel eylem

Edimsel eylem lider ile izleyen arasında daha güçlü duygusal bağlar kurulması amacıyla insâni ifadelerin kullanıldığı bir motivasyonel dil çeşididir. Liderin empatinin gücünü kavrayarak izleyenine yönelik olarak kullanacağı sözler iletişimin ve etkileşimin önünde bulunan her tür engeli aşabilmenin ilk yolu olarak kabul edilebilir. Bir lider izleyenine karşı ne kadar empatik davranabiliyorsa o kadar yüksek derecede duygusal bir bağ kurulması mümkündür (Crossland ve Clarke, 2008). Bu söz eylemi izleyene çalıştığı örgüt için bir değer olduğunu ifade eder. Aynı zamanda edimsel eylem liderin izleyeni ile gücünü paylaşmak istediği, yetkisini göçermek istediği zaman izleyeni ile kendi arasında oluşan iletişimdir. Etkisel sözün aksine, bir görevin nasıl yapılacağını tanımlanması, direktif verilmesi değil lider ile izleyeni arasında insâni düzeyde

davranışın oluşmasıdır. Bu iletişim tarzı, liderin izleyenini övücü konuşmalar yaptığı zaman oluşur.

2.3.3. Düz söz eylemi

Belirsizliği azaltan motivasyonel iletişim lider ile izleyen arasında gerçekleştirilen formâl bir iş görüşmesidir. Bu görüşmede lider izleyene işin yapılma şekli ile yapılma nedenini içeren bilgileri verir. Hedefin izleyen tarafından idrak edilmesi izleyenin göreve yönelik motivasyonunu ve adanmışlığını arttıran bir etmendir. Bu görüşmede liderin yaptığı açıklamaların temel amacı belirsizliğin giderilmesi değildir aksine izleyene örgütün bir parçası olduğunu hissettirerek örgüte yönelik inanç, değer ve hedeflerin idrak ettirilmesini sağlamaktır. İzleyen ile bağlamda oluşturulan etkileşim lider ile izleyen rolleri içinde bulunan anlamların paylaşıldığı bir süreçtir. Bu süreç doğrultusunda örgüte faydalı olacak işe yönelik olumlu davranışları büyütecek bilşsel, algısal ve duyuşsal şemalar ortaya çıkacaktır. Bu iletişim şekli liderin izleyenine, örgütün kültürel ortamını, yapısını, kurallarını ve değerlerini açıklarken anlam oluşturan iletişim şeklidir. Düz söz eylemi izleyene çalıştığı ortamda sembolik bir statü vermesi için kullanılır. Ayrıca örgütte oluşturulan anlam, o ortamın izleyene anlam ifade etmesi için, içsel ve dışsal ödüller, sosyal etkileşim ve bütünleşme sunması toplumsal amaç açısından izleyenlerin kimlik oluşturma aracı olarak hizmet edebilmektedir (Sullivan, 1988; Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995; Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1998; Mert, Keskin ve Baş; 2011; Karaaslan; 2010; Özen, 2013).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik değerleri ve uygulanması, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesi ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma; (i) yönlendirici dil, (ii) cesaret verici dil ve (iii) aitlik yaratıcı dil kullanım becerilerinden oluşan okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil davranışının (i) idarî beceri, (ii) kolaylaştırıcı beceri ve (iii) uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarından oluşan intibak ettirici liderlik özelliği arasındaki ilişkiyi ve birbirini yordama düzeyini incelemek amacıyla tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Böylece, var olan değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamak ve bir değişkenin bir başka değişken tarafından yordama durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır (Ary, Jacobs ve Razavieh, 1990; McMillan ve Schumacher, 2006: 221). Bu araştırmada intibak ettirici liderlik bağımlı değişken motivasyonel dil bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan 32 devlet ortaokulu ve 1 özel ortaokulda görev yapan 1203 öğretmen oluşturmaktadır. Okul türlerine göre belirtmek gerekirse araştırma evreninde iki imam-hatip ortaokulu, bir özel eğitim ortaokulu, yirmisekiz devlet ortaokulu ve bir özel ortaokul bulunmaktadır. Bu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin 741'i (% 61,2) kadın, 462 öğretmen ise (% 38,8) erkektir. Tablo 3.1'de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3.1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler*

Değişken	Düzyey	N	%
1-Cinsiyet	1. Kadın	291	68.6
	2. Erkek	133	31.4
	Toplam	424	100
2-Branş	1. Türkçe/Türk Edebiyatı	69	17.8
	2. Sosyal Bilimler	39	10.0
	3. Matematik	47	12.9
	4. Meslek Dersi	5	1.3
	5. Diğer	229	58.0
	Toplam	389	100
3-Meslekî Kıdem	1. 1-5 Yıl	44	10.5
	2. 6-10 Yıl	105	25.0
	3. 11-15 Yıl	107	25.5
	4. 16-20 Yıl	92	22.0
	5. 21-25 Yıl	33	7.9
	6. 26 Yıl ve üstü	39	9.1
	Toplam	420	100
4-Eğitim Durumu	1. Eğitim Fakültesi	251	61.9
	2. Eğitim Yüksekokulu	19	4.6
	3. Eğitim Enstitüsü	12	2.9
	4. İlköğretmen Okulu	2	0.5
	5. Fen-Edebiyat Fakültesi	56	13.8
	6. Yüksek Lisans/Doktora	46	11.5
	7. Diğer	20	4.8
	Toplam	406	100
5-Sendika	1. Eğitim-Sen	126	37.4
	2. Eğitim-Bir-Sen	76	22.5
	3. Türk-Eğitim-Sen	78	23.2
	4. Eğitim-İş	28	8.3
	5. Diğer	29	8.6
	Toplam	337	100
6-Yaş	1. 30 ve altı yaş	87	20.9
	2. 31-40 Yaş	190	45.7
	3. 41-50 Yaş	110	26.5
	4. 50 ve üstü yaş	30	7.2
	Toplam	417	100

Bu çalışmada örneklem grubunun evreni temsil edebilmesi için Eskişehir ili Odunpazarı ilçesindeki ortaokullar 2013-2014 yılı *Temel Eğitimden Orta Öğretim'e* geçiş sınavı olarak adlandırılan (TEOG) sınav sonuçlarına göre üç tabakaya ayrılmıştır. TEOG sınav sonuçlarının araştırmacı tarafından elde edilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na 861103 başvuru numarasıyla başvurulduktan ve talebin bakanlık yazısıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sevk edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunda yer alan ortaokulların TEOG başarı sıralaması sekizinci sınıf öğrencilerinin

Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamış olduğu *Merkezi Ortak Sınav 1* ve *Merkezi Ortak Sınav 2* sınavlarından Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden elde ettikleri puanlara göre belirlenmiştir. Bu hesaplama içinde okul öğretmenlerinin kanaatlarını içeren performans ve proje değerlendirmelerinin, ağırlıklı ortalamaların ve yılsonu başarı ortalamalarının içinde olduğu *Yerleştirmeye Esas Puan* (YEP) değil, sınavlardan elde edilen standart puan üzerinden yapılmıştır. Okullarda yapılan sınavlarda ölçme ve değerlendirme kriterlerinin eşit olmadığı, geçerlik güvenilirliklerinde şüpheler olduğu hakkındaki düşünce araştırmacının böyle bir yöntem geliştirmesine neden olmuştur. Okul ortalamalarını belirleyen standart puanı belirlerken her iki dönemde uygulanan sınav sonuçlarından rassal olarak 1. Ortak Sınav'dan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Matematik standart puanı, 2. Ortak Sınav'dan ise Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Yabancı Dil sınav sonuçları dikkate alınmıştır. Örneklem grubunda bulunan 29 ortaokul en yüksek standart puan olan 73.023 den başlayarak 40.870'e kadar sıralandırılmıştır. Bu sıralandırmaya veri toplanan okullardan ilk tabakaya 73.023 ile 62.787 arasındaki ilk 6 okul, ikinci tabakaya 62.664 ile 56.604 arasındaki ikinci 6 okul, üçüncü tabakaya ise 56.326 ile 50.603 arasındaki son 7 okul girmiştir. Evrende bulunan 29 ortaokulun tamamı çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bazı okullardan verilerin sağlıklı olarak toplanamadığı kanaatinin oluşması, bir okulun özel eğitim okulu olması, bir özel ortaokulun araştırmaya izin vermemesi ve bazı okulların veri toplama sürecinde okul müdürlerinin çok kısa bir süre önce değişmiş olması gibi bazı sebeplerden dolayı araştırma ondokuz ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Tabakalarda yer alacak örneklemin evreni temsil edebilmesi amacıyla, öğretmen sayısı Odunpazarı ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısına oranı göz önüne alınarak belirlenmiş ve araştırmaya en yüksek derecede katılımın sağlanması hedeflenmiştir. Anket çalışması yapılan okullardan toplanan anketlerin öğretmen mevcuduna oranlarına göre; 76 öğretmen mevcuduna rağmen 16 katılımı en düşük % 21, 30 öğretmen mevcuduna rağmen 27 katılımı %93 en yüksek oranında gerçekleşmiştir. Katılım aralığı %35 ile %52 arasında yoğundur ve üst yüzde sınırını aşan 4 okuldaki toplanan anketlerden bazıları rassal olarak çalışmadan çıkarılmıştır.

Bu çalışmada, örneklem büyüklüğü belirlenirken, ana kütle büyüklüğü belli olan bir evren için hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış ve en az 291 öğretmenin çalışmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırma kapsamında geliştirilen okul müdürlerinin idarî liderlik, kolaylaştırıcı liderlik ve uyum sağlayıcı liderlik becerilerini ölçen *İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği* ve okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili ölçmeye çalışan *Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği* kullanılmıştır.

3.3.1. İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği ve Geliştirilmesi

İntibak ettirici liderlik ölçeği karmaşıklık teorisi kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinden faydalanılmıştır. İntibak ettirici liderlik ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar ve yöntem Tablo 3.3'te kısaca gösterilmiş ve ardından her aşama ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 3.2

İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Aşama	Amaç ve Yöntem
1-Madde havuzu oluşturulması	Kavramsal çerçevenin belirlenmesi (Tümdengelim) Ölçekte yer alacak soruların belirlenmesi (Tümevarım görüşme tekniği) Görünüş ve içerik geçerliğinin sağlanması (Geçerlik ölçümü)
2-Ölçeğin yapılandırılması	Ölçekteki gizli faktörlerin keşfedilmesi (Açımlayıcı faktör analizi) Soru elenmesi (Uzman görüşlerinin alınması, açımlayıcı faktör analizi) Örnekleme temsil yeterliğinin belirlenmesi
3-Ölçeğin değerlendirilmesi	Faktör yapısının değerlendirilmesi (Uyum iyiliği indeksleri) Gerekli değişikliklerin yapılması (Modifikasyon indeksleri) Güvenilirlik ölçümü (İç tutarlılık analizi) Geçerlik ölçümü (İlişkisel analizler, ortalama ve varyans analizi)

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

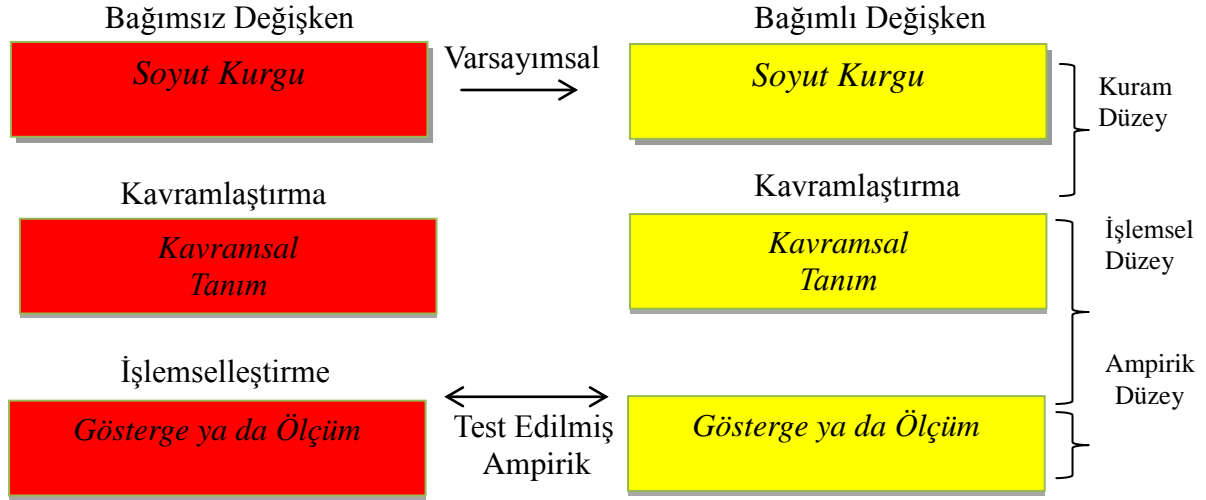
Madde havuzunun oluşturulması, yeni bir ölçek geliştirilmesi sürecinde en önemli ve temel adımlardan birisidir. Psikometrik açıdan sağlam kabul edilebilecek bir ölçek geliştirilirken şu özelliklerin bulunmasına dikkat edilmelidir. Bu özelliklere göre maddelerin; (i) cevap verecek hedef kitleye yönelik psikolojik tehditler içermemesi,

duygusal dil ve itibar yanlılığından kaçınması, (ii) ölçekte kullanılan yönergenin, sözcüklerin ve deyimlerin katılımcılar tarafından anlaşılabilir olması başka bir deyimle belirsizlik, karmaşa ve birden çok anlamlılıktan kaçınması, (iii) sözcük ve deyimlerin jargon, argo ve kısaltma içermemesi, önyargısız olması, (iv) ölçek sorularının yönergelerinin bulunması, anket formunun dürüst, samimi ve anlaşılabilir bir şekilde bir şekilde hazırlanmış olması, (v) ölçek maddelerinin nadiren 20'den fazla genel olarak 10 kelimedenden fazla olmaması, (vi) ölçek maddelerinin katılımcıları belli bir cevaba yönlendirmemesi, (vii) ölçek maddelerinin elde edilecek olan verilerin istatistiksel olarak anlamlandırılabilmesi için öncelikle kapalı cevap seçeneklerine sahip olması, eğer açık uçlu soru şeklinde düzenlenirse cevap formunun çok spesifik cevaplar yazılmayacak şekilde düzenlenmesi, (viii) yanlış öncüllerden ve çifte olumsuzluklardan kaçınılması olarak ifade edilmektedir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 1990; Fowler, 2002; Gall, Gall ve Borg, 2007; Neuman, 2007).

İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği madde havuzunun oluşturulması için ilk aşamada tündengelim yöntemiyle geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. İntibak ettirici liderlik kavramı ve alt boyut olarak destekleyen idarî liderlik becerisi araştırmalarında Uhl-Bien, Marion ve McCalvey, 2007; Dougherty ve Hardy, 1996; Jehn, 1997; Bursalıoğlu, 2003; Hoy ve Miskel, 2010; Shalley ve Gilson, 2004; Cramer, 1974 gibi çalışmalardan faydalanılmıştır. Diğer bir boyut olarak kabul edilen kolaylaştırıcı beceri araştırmalarında Uhl-Bien, Marion ve McCalvey, 2007; Dougherty ve Hardy, 1996; Jaques, 1989; Eisenhardt, 1989; McKelvey ve ark., 1999; Heifetz, 1994; Hosking, 1988; Osborn, Hunt ve Jauch, 2002 adlı kaynaklardan faydalanılmıştır. Uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda ise Uhl-Bien, Marion ve McCalvey, 2007; Mumford, Scott, Gaddis ve Strange, 2002; Mumford, Connelly ve Gaddis, 2003; Prigogine, 2004; Prigogine, 1987; Akbaba-Altun, 2001; Heifetz, 1994; Heifetz, R. A., ve Linsky, 2002; Heifetz ve Laurie, 2001 adlı araştırmacıların eserlerinden faydalanılmıştır. Madde havuzu oluşturulması için öncelikle teori ışığında bir kavram haritası ve her liderlik davranışının altında bulunan alt boyutların kavramsal ve operasyonel düzeyde tanımları yapıldıktan sonra intibak ettirici liderlik modeli oluşturulmuştur (Ek C).

Karmaşık uyum sağlayıcı liderlik teorisini Türkiye'deki okullar bağlamına uyarlamak yerine kültürden ve ülkeye özgü diğer şartlardan kaynaklanan dinamikleri

araştırmak için tümevarım yöntemi kullanılmıştır. İntibak ettirici liderlik ölçeğinde tümevarımsal olarak kurgulanan düzeyler aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.1 İntibak ettirici liderlik ölçeğinde tümevarımsal olarak kurgulanan düzeyler

Kaynak: Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.).

İstanbul: Yayın Odası.

Tümevarım yönteminin ilk aşaması olarak ilgili alan yazınından ve yazılan kavramsal çerçeveden faydalanarak açık uçlu soruları içeren bir soru formu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru formu aracılığıyla Eskişehir ilinde bulunan bir (1) özel okul sahibi, bir (1) özel ortaokul koordinatörü, bir (1) özel dersane sahibi, bir (1) devlet okulu müdürü ve iki (2) ortaokul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak soru formlarının anlaşılabilirliği sınanmıştır.

İkinci aşamada tekrar düzenlenerek anlaşılabilirliği arttırılan form eşliğinde Eskişehir ve Aydın ilinde bulunan iki (2) özel okul sahibi, İstanbul, Aydın ve Eskişehir ilinde üç (3) özel okul ortaokul koordinatörü, Eskişehir ilinde eğitim hizmeti veren iki (2) özel dersane sahibi, iki (2) özel dersane müdürü, iki (2) devlet okulu müdürü ve iki (2) ortaokul öğretmeninden oluşan on üç kişilik (13) örneklem grubu ile 45-60 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için hazırlanan soruların esnek olmasına, her katılımcıdan spesifik veriler toplanmasına, görüşmenin büyük kısmının açıklığa kavuşturulması istenen sorulara veya sorunlara ayrılmasına dikkat edilmiştir (Merriam, 2013). Ayrıca görüşmelerde; (i) görüşme anında görüşmenin akışına göre değişikliklerde bulunma, (ii) soruları konuşma

tarzında sorma, (iii) teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, (iv) görüşme sürecini kontrol etme, (v) yansız ve empatik olma gibi ilke ve süreçlere dikkat edilmiştir.

Üçüncü aşamada elde edilen verilerin içerik çözümlenmeleri betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmış, elde edilen bulgular ifadelerle dönüştürülmüş ve alan yazının taranmasıyla oluşturulan ifadelerle birleştirilerek 94 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların sayısı ileriki aşamalarda olası eksiltmeler dolayısıyla yeterli olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

3.3.1.2. Ölçeğin Yapılandırılması

İntibak ettirici liderlik ile motivasyonel dili ölçmeyi hedefleyen ölçek iki anketten oluşmaktadır. Anketin ilk kısmı katılımcılara çalışmanın ne olduğu, çalışmayla neyin hedeflendiği ve anketlere verilecek cevapların nasıl verilmesi gerektiğini içeren yönerge bölümünden oluşmuştur. Diğer bir kısımda, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında elde edilecek olan demografik bilgilerin bulunduğu bölümdür. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, meslekî kıdem, yaş, eğitim durumu, bağlı buldukları sendika ve branşları konusunda sorular sorulmuştur. Ankette bulunan intibak ettirici liderlik ölçeği okul müdürlerinin bir lider olarak; öğrenmeyi destekleyen, yaratıcı, izleyenlerinin davranış ve tepkilerini tahmin edebilen, karmaşık sistemlerde oluşan sorunlara proaktif yaklaşımlar göstererek değişen bağlama okulun uyumunu sağlayabilen, koşullara göre bağlamda yeni liderin kendiliğinden ortaya çıkmasına izin veren, bürokratik bir kişiliğe, İdarî, kolaylaştırıcı ve uyum sağlayıcı beceriye ne düzeyde sahip olduğunu belirlemeyi hedefleyen bir veri toplama aracıdır. Motivasyonel dil ölçeği ise üç alt boyuttan oluşan ve liderin izleyenlerine yönelik kullanacağı üç konuşma ediminin bulunduğunu ifade eden ve okul müdürlerinin motivasyonel dili ne derecede kullandığını belirlemeyi hedefleyen bir veri toplama aracıdır.

İntibak ettirici liderlik ölçeğinin yapılandırılması çalışmasında ilk olarak soru havuzundaki ifadelerin içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla üç uzman grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Uzman gruplarından ilki Türkçe alan yazınında karmaşıklık teorisi, karmaşık uyum sağlayıcı sistemler ve karmaşık uyum sağlayıcı liderlik alanında eser vermiş üç akademisyenden oluşmuştur. Uzmanlara gönderilmek üzere içinde intibak ettirici liderlik ölçeğini oluşturan sorular ve soruların değerlendirilmesini

sağlayan; (i) madde ölçekte olmamalıdır, (ii) madde düzenlenmelidir, (iii) madde ölçekte bulunmalıdır ifadelerini içeren üçlü değerlendirme gösterge çizelgesine sahip bir form oluşturulmuş ve uzmanlara gönderilmiştir. Değerlendirme kriteri olarak herhangi bir uzmanın maddelerden birine yönelik “madde ölçekte olmamalıdır” ifadesi üzerine madde ölçekten eksiltilmiştir. “Madde düzenlenmelidir” ifadesini içeren uzman önerisi üzerine madde yeniden yazılmış, e-posta ya da telefon görüşmesiyle “madde ölçekte olmalıdır” görüşünden sonra ölçeğe dâhil edilmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen içerik geçerliliği çalışması sonrasında ölçekten 24 madde eksiltilerek taslak ölçek yeniden yazılmıştır.

İkinci uzman grubu ile gerçekleştirilen içerik geçerliliği çalışması için üniversitelerin eğitim bilimleri anabilim dallarında öğretim üyesi olarak çalışan 20 doktora derecesine sahip akademisyene ulaşılmış ve çalışmaya destek vermesi için davette bulunulmuştur. Davet sonrasında onüç (13) gönüllü akademisyen çalışmaya uzman olarak katılmıştır. İkinci grup içerik geçerliliği için de ilk grup uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan form kullanılmıştır. Maddeler üzerinde değerlendirme kriteri olarak, uzmanların yarısından bir fazlasının “madde ölçekte olmamalıdır”, “madde düzenlenmelidir”, “madde ölçekte bulunmalıdır” kararı ile gerekli işlem uygulanmıştır. Değerlendirme kriteri doğrultusunda ikinci uzman grubundan gelen cevaplar üzerine bazı maddeler uzman görüşleri doğrultusunda yeniden yazılmış ve yine gelen görüşler doğrultusunda bazı maddeler ölçekten eksiltilmiştir. Bu çalışma sürecinde 25 madde ölçekten eksiltilmiştir.

Üçüncü uzman grubu ile yapılan içerik geçerliliği çalışmasına Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde görev yapan onbir (11) ortaokul öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmada ölçek formu içerik geçerliliği uygunluk derecesini ölçmek ve *Lawshe İçerik Geçerlik Katsayısının* belirlenmesi amacıyla tekrar düzenlenmiştir. İçerik geçerliliği için belirlenen uzmanlardan; hazırlanan formdaki her bir maddeyi, değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan ölçek maddelerinin her birinde verilen bir liderlik becerisini mükemmel ölçüyorsa 10 (on), hiç ölçmüyorsa 0 (sıfır) aralığından değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen kapsam geçerliliği *Lawshe İçerik Geçerlik* oranları hesaplanması ile tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra intibak ettirici liderlik ölçeğinden 17 madde eksiltilerek ölçek 47 maddeye indirgenmiştir. Tablo 3.3’de Lawshe içerik geçerlilik katsayılarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 3.3*İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Lawshe İçerik Geçerlik Katsayıları*

Md.	G.li	D.li/G.siz	X	L-İGO	Karar	Md.	G.li	D.li/G.siz	X	L-İGO	Karar
M1	4	7	5.81	-0.27	RED	M33	9	2	9.09	+0.63	KABUL
M2	11	0	9.00	+1	KABUL	M34	8	3	8.18	+0.45	RED
M3	11	0	9.00	+1	KABUL	M35	9	2	8.63	+0.6	KABUL
M4	9	2	8.81	+0.63	KABUL	M36	9	2	8.00	+0.63	KABUL
M5	9	2	8.18	+0.61	KABUL	M37	9	2	8.27	+0.63	KABUL
M6	10	1	9.54	+0.81	KABUL	M38	11	0	9.27	+1	KABUL
M7	10	1	9.00	+0.81	KABUL	M39	7	4	7.36	+0.27	RED
M8	4	7	5.81	-0.27	RED	M40	11	1	9.36	+1	KABUL
M9	11	0	9.36	+1	KABUL	M41	10	1	8.27	+0.81	KABUL
M10	11	0	9.36	+1	KABUL	M42	10	1	9.36	+0.81	KABUL
M11	11	0	9.27	+1	KABUL	M43	9	2	8.99	+0.61	KABUL
M12	9	2	8.72	+0.63	KABUL	M44	9	2	8.90	+0.63	KABUL
M13	7	4	7.45	+0.27	RED	M45	10	1	9.18	+0.81	KABUL
M14	8	3	8.09	+0.45	KABUL	M46	10	1	9.27	+0.81	KABUL
M15	10	1	8.81	+0.81	KABUL	M47	10	1	8.45	+0.81	KABUL
M16	11	0	9.36	+1	KABUL	M48	10	1	8.63	+0.81	KABUL
M17	10	1	8.18	+0.81	KABUL	M49	8	3	7.72	+0.45	RED
M18	10	1	9.27	+0.81	KABUL	M50	9	2	9.45	+0.63	KABUL
M19	7	4	7.45	+0.27	RED	M51	9	2	9.18	+0.63	KABUL
M20	11	0	9.27	+1	KABUL	M52	10	1	9.27	+0.81	KABUL
M21	10	1	8.90	+0.81	KABUL	M53	11	0	9.36	+1	KABUL
M22	11	0	8.90	+0.81	KABUL	M54	7	4	6.36	+0.27	RED
M23	11	0	8.72	+1	KABUL	M55	10	1	9.36	+0.81	KABUL
M24	9	2	9.00	+0.63	KABUL	M56	10	1	9.27	+0.81	KABUL
M25	9	2	8.90	+0.63	KABUL	M57	7	4	4.81	+0.27	RED
M26	8	3	6.72	+0.45	RED	M58	10	1	8.81	+0.81	KABUL
M27	8	3	8.81	+0.45	RED	M59	10	1	8.72	+0.81	KABUL
M28	7	4	6.27	+0.27	RED	M60	11	0	9.54	+0.81	KABUL
M29	9	2	9.00	+0.63	KABUL	M61	10	1	9.18	+0.81	KABUL
M30	9	2	8.90	+0.63	RED	M62	7	4	6.81	+0.27	RED
M31	9	2	8.18	+0.63	KABUL	M63	10	1	9.09	+0.81	KABUL
M32	8	3	7.27	+0.45	RED	M64	7	4	7.18	+0.27	RED

L-İGO=Lawshe İçerik Geçerlik Oranı N=11 N/2 5.5 Min. ≥ 0.59

Madde analizi kapsamında başvuru alan bir yol ise, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istenilen yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, ölçeğin iç tutarlığına yönelik bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Analiz sonucu maddelerin ölçülen davranış açısından ne derece

ayırt ettiğini gösterir. Madde-toplam puan korelasyonu ise ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde-toplam korelasyonu pearson korelasyon katsayısıyla belirlenir. Madde-toplam korelasyonunda istatistiki anlamlılık ölçüt olarak alınabilir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek değerlerde maddelerin bireyleri daha iyi ayırt ettiği .20 ile .30 arasındaki değerlerin zorunlu durumlarda ölçeğe alınabileceği .20 aşağısında kalan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği söylenebilir. Tablo 3.4'te bütün maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 3.4*İntibak Ettirici Liderlik Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları*

MD NO		N	X	SS	t	p	MT	MD NO	N	X	SS	t	p	MT	MD NO	N	X	SS	t	p	MT	
M32	alt%27	116	2.207	1.0427	-23.72	.00	.77	M38	116	2.135	0.9351	-21.34	.00	.77	M45	alt%27	116	2.019	0.7482	-25.40	.00	.81
	üst%27	115	4.730	.4649	-23.79	.00			115	4.403	0.6538	-21.37	.00			115	4.316	0.6198	-25.42	.00		
M33	alt%27	116	2.094	.9001	-27.51	.00	.84	M9	116	2.276	0.938	-19.10	.00	.73	M27	alt%27	116	2.862	0.986	-16.06	.00	.69
	üst%27	115	4.704	.4771	-27.57	.00			115	4.28	0.6249	-19.13	.00			115	4.583	0.5921	-16.09	.00		
M29	alt%27	116	2.267	1.0743	-22.14	.00	.77	M3	116	2.664	1.1865	-7.71	.00	.35	M42	alt%27	116	2.193	0.8372	-25.05	.00	.84
	üst%27	115	4.696	.4808	-22.21	.00			115	3.855	1.1625	-7.71	.00			115	4.47	0.5013	-25.10	.00		
M31	alt%27	116	2.690	.9728	-20.56	.00	.79	M8	116	2.164	1.0125	-19.86	.00	.74	M19	alt%27	116	2.511	1.0259	-17.12	.00	.72
	üst%27	115	4.748	.4558	-20.62	.00			115	4.359	0.6187	-19.90	.00			115	4.414	0.6099	-17.16	.00		
M36	alt%27	116	1.962	.9046	-24.07	.00	.80	M22	116	3.035	0.8916	-8.46	.00	.36	M15	alt%27	116	2.466	1.0167	-18.80	.00	.76
	üst%27	115	4.368	.5772	-24.12	.00			115	4.152	1.1064	-8.45	.00			115	4.504	0.5678	-18.84	.00		
M39	alt%27	116	1.940	.7014	-32.14	.00	.86	M10	116	2.802	1.1738	-14.19	.00	.61	M5	alt%27	116	2.642	1.0691	-14.97	.00	.66
	üst%27	115	4.548	.5171	-32.19	.00			115	4.536	0.5859	-14.22	.00			115	4.348	0.593	-15.01	.00		
M13	alt%27	116	1.862	.7790	-28.90	.00	.82	M34	116	2.543	1.0582	-9.49	.00	.48	M6	alt%27	116	2.991	1.0834	-12.47	.00	.61
	üst%27	115	4.504	.5979	-28.93	.00			115	3.784	0.9241	-9.49	.00			115	4.417	0.5771	-12.50	.00		
M37	alt%27	116	2.364	.9803	-18.11	.00	.72	M21	116	2.198	0.8569	-21.85	.00	.78	M4	alt%27	116	2.897	1.1525	-12.55	.00	.59
	üst%27	115	4.330	.6314	-18.14	.00			115	4.33	0.6029	-21.89	.00			115	4.461	0.6791	-12.58	.00		
M14	alt%27	116	1.940	.8266	-26.78	.00	.82	M20	116	2.37	0.9969	-20.25	.00	.77	M7	alt%27	116	2.382	0.9127	-17.96	.00	.71
	üst%27	115	4.473	.5903	-26.82	.00			115	4.504	0.536	-20.29	.00			115	4.252	0.6468	-17.98	.00		
M44	alt%27	116	3.010	1.1216	-8.50	.00	.36	M35	116	2.44	0.9069	-15.23	.00	.66	M11	alt%27	116	2.448	0.9541	-19.50	.00	.76
	üst%27	115	4.249	1.0925	-8.50	.00			115	4.052	0.6862	-15.25	.00			115	4.478	0.5826	-19.53	.00		
M43	alt%27	116	2.328	1.0365	-20.49	.00	.79	M16	116	2.345	1.0803	-15.49	.00	.66	M26	alt%27	116	2.659	0.9724	-11.84	.00	.60
	üst%27	115	4.539	.5179	-20.54	.00			115	4.235	0.7414	-15.51	.00			115	4.061	0.8196	-11.85	.00		
M30	alt%27	116	3.015	1.0933	-15.01	.00	.64	M24	116	2.233	0.7842	-22.30	.00	.77	M28	alt%27	116	3.198	1.065	-11.78	.00	.60
	üst%27	115	4.721	.5405	-15.05	.00			115	4.252	0.575	-22.33	.00			115	4.53	0.5822	-11.81	.00		
M40	alt%27	116	1.853	.6885	-29.44	.00	.84	M47	116	1.931	0.7771	-25.58	.00	.81	M1	alt%27	116	2.707	1.1723	-14.12	.00	.61
	üst%27	115	4.339	.5907	-29.46	.00			115	4.332	0.6425	-25.60	.00			115	4.475	0.6573	-14.15	.00		
M17	alt%27	116	1.966	.7568	-26.68	.00	.84	M23	116	2.408	0.9066	-17.05	.00	.73	M12	alt%27	116	2.466	0.9729	-18.10	.00	.75
	üst%27	115	4.357	.5952	-26.70	.00			115	4.209	0.6818	-17.07	.00			115	4.387	0.5933	-18.13	.00		
M46	alt%27	116	2.164	.8123	-22.90	.00	.77	M18	116	2.526	0.946	-18.19	.00	.76	M41	alt%27	116	2.647	0.8871	-17.98	.00	.74
	üst%27	115	4.292	.5793	-22.94	.00			115	4.422	0.5979	-18.22	.00			115	4.435	0.5943	-18.01	.00		

 $p < .005$ N= 231 N1=N=62

3.3.1.3. Ölçeğin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Ölçeğin yapılandırılması aşamasının ardından üçüncü aşama olan ölçeğin uygulanması ve değerlendirilmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılacak veriler anketler aracılığıyla Mayıs-Haziran 2014 tarihleri arasında araştırma evrenini oluşturan Eskişehir ili Odunpazarı ilçesine bağlı ortaokullarda uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde anketlerin uygulanabilmesi için öncelikle okul müdürleri ile telefon görüşmesi yapılmış ve alınan randevu saatine sadık kalınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Okul müdürleri ve/veya, müdür yardımcılara veri toplama aracı teslim edilmemiştir. Odunpazarı ilçe merkezinde bulunan bir ortaokul müdürü araştırmacı tarafından veri toplanmasına izin vermemiş, bu tür uygulamalardan sorumlu bir müdür yardımcısının görevlendirildiğini, okula gelen tüm anket uygulama taleplerinin bu şekilde gerçekleştirildiğini ifade etmesi üzerine okul örneklem grubundan çıkarılmıştır. Veri toplama işlemi tüm okullarda öğretmen odasında gerçekleştirilmiş, yönerge araştırmacı tarafından öğretmenlere okunmuş, araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığı özellikle belirtilmiştir. Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları cevaplaması anında okul müdürü ve müdür yardımcılardan herhangi birinin öğretmenler odasına girmemeleri talep edilmiştir. Otuziki öğretmenden oluşan bir okulda uygulama anında okul müdürünün müdahalesi üzerine çalışma araştırmacı tarafından yarıda bırakılmıştır.

İntibak ettirici liderlik ölçeğinin yapı geçerliği (i) *açımlayıcı faktör analizi* ve (ii) *doğrulayıcı faktör analizi* olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi için elde edilen veriler tabakalara ayrılmış örneklem grubu okullardan toplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizine anlaşılabilirlik yöntemiyle Varimax döndürme işlemiyle kırk yedi madde ile başlanmıştır. İlk uygulamada ölçekte bulunan iki maddenin taslak ölçekten çıkarılması üzerine Varimaks döndürme işlemi tekrar gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi uygulamasında toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Taslak ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında elde edilen verilerin KaiserMeyerOlkin= .967 ve Bartlett= 16773.506, [$p<.01$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği kararına ulaşılmıştır. Faktör analizi sonucundan elde edilen veriler Tablo 3.5'te sunulduğu üzere açıklanan varyans yüzdesi

toplamı 61.54 ve alt boyut maddelerinin faktör yükleri ise 0.76 ile 0.44 arasında değişmektedir.

Tablo 3.5

İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Sonuçlar

Alt Boyutlar	Kolaylaştırıcı Beceri	İdarî Beceri	Uyum Sağlayıcı Beceri
<i>Madde No</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
M32	.766	-	-
M33	.721	-	-
M29	.719	-	-
M31	.675	-	-
M36	.644	-	-
M39	.639	-	-
M13	.617	-	-
M37	.617	-	-
M14	.616	-	-
M44	.614	-	-
M43	.605	-	-
M30	.598	-	-
M40	.571	-	-
M17	.564	-	-
M46	.528	-	-
M38	.525	-	-
M9	.491	-	-
M3	.473	-	-
M8	.459	-	-
M22	.453	-	-
M10	.448	-	-
M34	-	.714	-
M21	-	.709	-
M20	-	.635	-
M35	-	.626	-
M16	-	.624	-
M24	-	.621	-
M47	-	.617	-
M23	-	.586	-
M18	-	.544	-
M45	-	.538	-
M27	-	.531	-
M42	-	.526	-
M19	-	.492	-
M15	-	.465	-
M5	-	-	.765
M6	-	-	.744
M4	-	-	.718
M7	-	-	.661
M11	-	-	.660
M26	-	-	.582
M28	-	-	.570
M1	-	-	.561
M12	-	-	.524
M41	-	-	.516

Tablo 3.6’da açımlayıcı faktör analizine ait özdeğer ve açıklanan varyanslara ait değerler sunulmuştur. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak 45 madde ile yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1’den büyük üç alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Elde edilen 3 alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 61.545’tir.

Tablo 3.6

İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği’nin Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

Alt Boyutlar	N	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1-Kolaylaştırıcı Beceri	216	5.131	22.309
2-İdarî Beceri	216	3.538	20.506
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	216	2.354	18.730
TOPLAM	216	11.023	61.545

Tablo 3.7’de bütün alt boyutların ortalama, standart sapma ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir. İntibak ettirici liderlik ölçeği boyutları arasındaki ilişkinin saptanması için *Pearson momentler çarpım korelasyon* analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar, .69 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen *kolaylaştırıcı beceri* alt boyutu için toplam puan 3.44 (SS=.76), *idarî beceri* alt boyutu için 3.64 (SS=.77), *uyum sağlayıcı beceri* alt boyutu için 3.50 (SS=.80) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.7

İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Alt Boyutlar	N	X	SS	1	2	3
Kolaylaştırıcı Beceri	216	3.44	.76	-	.69**	.81**
İdarî Beceri	216	3.64	.77		-	.76**
Uyum Sağlayıcı Beceri	216	3.50	.80			-

** $p < .01$

Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu aşamada elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşan değerler tespit edilememiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptanmıştır, $df=942$, $P\text{-value}=0.00000$,

RMSEA=0.07 [$\chi^2=2128.97$, $df=942$, $p<.01$]. Yapı geçerliğini doğrulama kriteri olarak belirlenen düşük Ki-kare/Serbestlik derecesi (χ^2/df) değeri, toplanan verinin modele uygun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.69, AGFI=0.66, PGFI=0.63, RMSEA=0.07, CFI=0.87] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir (Jöreskög ve Sörbom, 1993). Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir. İntibak ettirici liderlik ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucu Ek D'de sunulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçek ile öğretmenlerin karmaşık sistem olarak kabul edilen okullarında görev yapan müdürlerin intibak ettirici liderlik özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda algıların belirlenebilmesi için 5'li likert tipinde bir ölçek hazırlanmıştır. İntibak ettirici liderlik ölçeği *kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), az katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)* göstergelerini içeren cevaplama gösterge çizelgesinden oluşmaktadır. İntibak ettirici liderlik ölçeği *kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri* olmak üzere üç alt boyut olarak düzenlenen ve 45 maddeden oluşan bir ölçektir ve Ek A'da sunulmuştur. Bu alt boyutlar sırasıyla şöyledir;

(i) Kolaylaştırıcı Beceri: Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, okul müdürlerinin karmaşık sistemler olarak kabul edilen okul sisteminde ve okulda çağcıl gelişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla bağlamı ve şartları kolaylaştırma becerisini etkin olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Bu boyuta ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) *Okul müdürü farklılıkları (yaş, cinsiyet, fikir, inanç vs.) zenginlik olarak görür.*

(2) *Okul müdürü her öğretmeni tanıma çabası gösterir.*

(ii) İdarî Beceri: Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, okul müdürlerinin okula yönelik belirlenen hedeflerin gerçekleştirilme sürecinde oluşacak sorunların çözülmesi, planlanması, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin becerisini etkin olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Bu boyuta ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Okul müdürü öğretimsel faaliyetlerin amacına uygun bir şekilde yapıldığını kontrol eder.

(2) Okul müdürü okul ve çevresinin güvenli olması için çaba gösterir.

(iii) Uyum Sağlayıcı Beceri: Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, okul müdürlerinin gelişen dünyaya uyum sağlama konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip oluşunu ve sahip olduğu becerilerle öğretmen ve öğrencilerin gelişmelere uyum sağlayabilme ve sağlatabilme becerisini etkin olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Bu boyuta ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Okul müdürü okulda değişim ve yenilik yapabilecek beceriye sahiptir.

(2) Okul müdürü öğretmenlerin özgüvenlerinin yükselmesi için çaba gösterir.

Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayısı 0.91 ile 0.97 arasında değişmektedir. Tablo 3.8’de ölçeğe ilişkin alt boyutlara ait madde sayıları ve üç alt boyuttan ve ölçeğin toplamından elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sunulmuştur. Bu değerlere göre İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği yüksek güvenirlik düzeyine sahip, bilimsel çalışmalara uygun güçlü bir ölçektir.

Tablo 3.8

İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	N	Madde Sayısı	Alpha
1-Kolaylaştırıcı Liderlik Becerisi	216	21	.96
2-İdarî Liderlik Becerisi	216	14	.94
3-Uyum Sağlayıcı Liderlik Becerisi	216	10	.91
4-İntibak Ettirici Liderlik	216	45	.97

İntibak ettirici liderlik ölçeğini oluşturan sorular toplanabilir özelliktedir. Ölçeği oluşturan sorular homojen ve birbiri ile ilgili sorulardır ($P < .005$) ve bu açıdan içerdiği seçenekler ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir (Tukey Toplanabilirlik $p = .015ns$). Tablo 3.9’da toplanabilirlik için Anova ile Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.9*Toplanabilirlik için Tukey ve Anova Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi(sd)	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1486.162	215	6.912		
Ölçümler Arası	38.694	10	3.869	8.384	.00
Toplanabilirlik	2.702 ^a	1	2.702	5.868	.01
Grup içi	989.614	2149	.460		
Artık	992.316	2150	.462		
Denge	1031.010	2160	.477		
Toplam	2517.173	2.37	1.060		

Büyük Toplam=3.420

Hottelling T kare analizi sonucunda elde edilen katsayılar Tablo 3.10'da sunulmuştur. Elde edilen katsayılara göre intibak ettirici liderlik ölçeği okul müdürlerinin ölçekte belirlenen liderlik becerilerini ölçmek için etkin bir şekilde kullanılabilir. Ölçek homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir ölçek olarak kabul edilebilir ($p < .005$).

Tablo 3.10*Hotelling'in T-Kare Testi Sonuçları*

Hotelling's T-Kare	F	Serbestlik Derecesi (sd1)	Serbestlik Derecesi (sd2)	p
78.981	7.568	10	206	.00

3.3.2. Motivasyonel Dil Ölçeği

Orijinal ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının ilk aşaması olarak ölçek maddeleri yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çevirinin tüm aşamaları boyunca her ifadenin anlam açısından Türkçe'de en iyi biçimde nasıl ifade edilebileceği temel hedef olarak belirlenmiştir. Çeviri sürecinde Türk kültürüne uymayan tanımlamaları belirlemek amacıyla kültüre ilişkin değerler göz önüne alınmış ve kelime kelime tercüme yapmaktan kaçınılmıştır. Ayrıca konuşma dilinde sık kullanılmayan veya mesleki anlam içeren kelimelerin daha basit ve anlaşılır olarak ifade edilmesine özen gösterilmiştir. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra yapılan tercüme araştırmacı tarafından tek bir form haline getirilerek geri çeviri işlemi Türkçe'den İngilizce'ye olarak yapılmıştır. Bu formlar üzerinde yapılan çalışmalarla sorunlu görülen maddeler

araştırmacılar tarafından tekrar ele alınıp değerlendirilmiş ve çeviriler araştırmacı tarafından incelenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu analizlerden sonra geçici bir Türkçe form oluşturulmuştur. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu, doktora derecesine sahip bir akademisyen ile incelenerek çevirisi yapılan maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Motivasyonel dil ölçeğinin kapsam geçerliliği çalışmasında hem alanyazınına hem de uzman görüşüne başvurulmuş ve alanda doktora derecesine sahip beş akademisyene ölçekler yollanmıştır. Kapsam geçerliği çalışmasında uzman görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla ölçek maddelerini değerlendiren özel bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan forma göre uzmanlar görüşlerini; (i) uygun, (ii) madde hafifçe gözden geçirilmeli, (iii) madde ciddi olarak gözden geçirilmeli ve (iv) madde uygun değil şeklinde dörtlü olarak derecelendirmektedir. Ölçek maddelerinin karşısında 1-10 arasında derecelendirilmiş derecelendirme cetveli bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından cetvelin 1-2 aralığı madde uygun değil olarak, 3-5 arası madde ciddi olarak gözden geçirilmesi gerekir, 6-8 arası madde hafifçe gözden geçirilmeli, 9-10 arası madde uygun olarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonunda, (i) ve (ii) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin *kapsam geçerlik indeksi* olarak 0,80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir. Uzmanlardan gelen derecelendirme sonucu *Davis Sayısı* $\geq .8$ olarak bulunmuştur.

Türkçe ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için Kaiser Meyer Olkin (KMO)= .946 ve Bartlett ($X^2=4859.252$, $p<.01$) test analizleri sonuçları doğrultusunda elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu anlaşılmaktadır. KMO değerine göre değişkenlerin birbirini mükemmel bir şekilde hatasız olarak tahmin edebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada motivasyonel dil ölçeğinin çok faktörlü yapıda olduğu ve elde edilecek olan verinin genellenebilirliği amaçlandığından dolayı Varimax Dik Eksen Döndürme Tekniği tercih edilmiştir. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak 24 madde ile yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük üç alt faktörden oluştuğu saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri, .845-.548 arasında değişmektedir. Tablo 3.11'de Motivasyonel Dil Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.11*Motivasyonel Dil Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Yönlendirici Dil	Cesaret Verici Dil	Aitlik Yaratıcı Dil
<i>Madde No</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
M2	.845	-	-
M4	.789	-	-
M5	.744	-	-
M6	.732	-	-
M8	.708	-	-
M3	.701	-	-
M1	.699	-	-
M9	.602	-	-
M14	.594	-	-
M13	.548	-	-
M23	-	.845	-
M24	-	.820	-
M19	-	.735	-
M22	-	.706	-
M20	-	.655	-
M21	-	.626	-
M15	-	.608	-
M17	-	.561	-
M18	-	.558	-
M7	-	-	.719
M10	-	-	.695
M12	-	-	.650
M16	-	-	.646
M11	-	-	.608

Elde edilen 3 alt faktörde toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 69'dur. Alt boyutlara ait öz değerler ve açıkladıkları varyans miktarları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12*Motivasyonel Dil Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri*

Alt Ölçekler	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1.Yönlendirici Dil	6.449	27.705
2.Cesaret Verici Dil	5.876	24.483
3.Aitlik Yaratıcı Dil	4.200	17.501
TOPLAM	16.525	69.689

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkinin saptanması için *Pearson momentler çarpım korelasyon analizi* yapılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar, .677 ile .787 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen cesaret verici dil alt boyutu için toplam puan 3.243 (SS=.909), aitlik yaratıcı dil alt boyutu için 3.706 (SS=.884), yönlendirici dil alt boyutu için 3.569 (SS=.866) olarak belirlenmiştir. Tablo 3.13’de bütün alt boyutların ortalama, standart sapma ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.13

Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Alt Boyutlar	X	SS	1	2	3
Yönlendirici Dil	3.56	.866	-	-	-
Cesaret Verici Dil	3.24	.909	.74**	-	-
Aitlik Yaratıcı Dil	3.70	.884	.78**	.67**	-

** p<.01 N=219

Bu çalışmada motivasyonel dil ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılık *Cronbach Alpha* test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yönlendirici dil alt boyutunda .947 , cesaret verici dil alt boyutunda .932, aitlik yaratıcı dil alt boyutunda ise .881 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.14’te bütün alt boyutlara ait Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.14

Motivasyonel Dil Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları

Alt Boyutlar	N	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1-Yönlendirici Dil	219	10	.947
2- Cesaret Verici Dil	219	9	.932
3- Aitlik Yaratıcı Dil	219	5	.881

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri, .845-.548 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda oluşan alt faktörlerin ölçeğin orijinal

faktör yapısı ile paralellik göstermesi fakat faktörleri oluşturan maddelerin farklı miktarda ve farklı faktörlerde yer alması üzerine Türk kültürüne uyumlanması amacıyla alt faktörlerin yeniden isimlendirilmeleri yapılmış ve Ek B' de verilmiştir. Bunlar:

(i) *Yönlendirici Dil*: Bir söz söyleme yoluyla bir eylemin yapılması veya yaptırılmasıdır. Yönlendirici dil davranışı, talimat verir ve belirsizliği azaltır. Liderin, bir görevin nasıl icra edileceğine ilişkin yaptığı açıklamalar yönlendirici dil davranışına örnek olarak verilebilir. Okulda müdürün öğretmenlere yönelik kullanacağı dile örnek olacak söylemler aşağıdaki maddelerle belirtilmiştir.

(1) *İşin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verir.*

(2) *İşimle ilgili problemleri çözmek için yol gösterir.*

(3) *Geçmişte eğitim alanında oluşmuş (bilşim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.*

(ii) *Cesaret Verici Dil*: Söz ile birlikte gerçekleştirilen davranışlardır. Empatik bir dildir ve insanlığın ifadesini içerir. Lider bu edimi kullanarak üye ile duygularını paylaşır. Edim liderin iyi bir iş için astını ödüllendirdiğinde gerçekleşir (Özen, 2013). Ayrıca herkesin başarabileceğini belirterek geçmişten örnekler verir. Okulda müdürün öğretmenlere yönelik kullanacağı cesaret verici dile örnek olacak söylemler aşağıdaki maddelerle belirtilmiştir.

(1) *Okulda beni cesaretlendirir.*

(2) *Bana güvenir.*

(iii) *Aitlik Yaratıcı Dil*: Bir söz söyleme eylemi, anlamlı bir sözün söylenmesi, ya da anlam oluşturma olarak tanımlanabilecek düzsöz edimi, örgüt kültürünün yapısının, kurallarının ve değerlerinin üyelere aktarımı ile ilgilidir. Bu çerçevede, düzsöz ediminin üyelerin bilişsel şemalarını, kültürel normların içselleştirmesini sağlayacak şekilde harekete geçirdiği söylenebilir. Bu harekete geçirme işlemi doğrudan olabileceği gibi mecazi hikâyeye ya da dedikodularla dolaylı olarak da gerçekleştirilebilir (Özen, 2013). Okulda müdürün öğretmenlere yönelik kullanacağı aitlik yaratıcı dile örnek olacak söylemler aşağıdaki maddelerle belirtilmiştir.

(1) *Okulun geçmişinde hayranlık uyandıran öğretmenlerden bahseder.*

(2) *Okulda başarılarından dolayı ödüllendirilmiş öğretmenlerin hikâyelerini anlatır.*

Ölçeğin diğer bir güvenilirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test-tekrar-test yöntemidir. Türkçe İngilizce formlar özel bir dershanede çalışan 13, devlet okullarında çalışan 5 ve üniversitede akademisyen olarak çalışan 2 İngilizce uzmanına test-tekrar test uygulaması olarak yaptırılmıştır. Her iki test arasındaki zaman 3 hafta olarak uygulanmıştır. İngilizce uzmanlarına uygulanan her iki testin maddeler arasındaki korelasyona bakılması için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı* belirlenmiştir. Yapılan test sonucu elde edilen katsayı değerleri, .70 ile .90 arasında değişmektedir.

Uyarlanan ölçeğin güvenilirliğini sınamak için başvurulan bir diğer yol olarak, ölçeğin madde toplam korelasyonları ve toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde-toplam korelasyonu pearson korelasyon katsayısıyla belirlenir. Madde-toplam korelasyonunda istatistiki anlamlılık ölçüt olarak alınabilir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek değerlerde maddelerin bireyleri daha iyi ayırt ettiği .20 ile .30 arasındaki değerlerin zorunlu durumlarda ölçeğe alınabileceği .20 aşağısında kalan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği söylenebilir. Analiz sonucunda, elde edilen puanların alt % 27 ve üst % 27'lik grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 3.15'te tüm maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 3.15

Motivasyonel Dil Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

MADDELER		X	SS	t	p	MT
M1	alt%27	2.9862	.91899	.11964	.00	.67
	üst%27	4.6944	.46440	.06046	.00	
M2	alt%27	2.9323	.94439	.12295	.00	.68
	üst%27	4.6177	.52578	.06845	.00	
M3	alt%27	2.7956	1.09512	.14257	.00	.69
	üst%27	4.6445	.48290	.06287	.00	
M4	alt%27	2.4900	.87834	.11435	.00	.78
	üst%27	4.5256	.59758	.07780	.00	
M5	alt%27	2.1643	.76907	.10012	.00	.75
	üst%27	4.2856	.74396	.09686	.00	
M6	alt%27	2.6719	.93662	.12194	.00	.69
	üst%27	4.4291	.64870	.08445	.00	
M7	alt%27	3.1627	1.11653	.14536	.00	.56
	üst%27	4.6481	.48290	.06287	.00	
M8	alt%27	2.3729	.82834	.10784	.00	.75
	üst%27	4.5424	.56697	.07381	.00	
M9	alt%27	2.2203	.67128	.08739	.00	.77
	üst%27	4.4237	.67475	.08785	.00	
M10	alt%27	2.8644	1.05794	.13773	.00	.59
	üst%27	4.5254	.77362	.10072	.00	
M11	alt%27	2.3390	.80108	.10429	.00	.76
	üst%27	4.6102	.69523	.09051	.00	
M12	alt%27	2.2203	.78932	.10276	.00	.79
	üst%27	4.5254	.70359	.09160	.00	
M13	alt%27	2.0847	.72607	.09453	.00	.85
	üst%27	4.4576	.56697	.07381	.00	
M14	alt%27	2.0169	.65631	.08544	.00	.83
	üst%27	4.5424	.53569	.06974	.00	
M15	alt%27	2.0169	.79852	.10396	.00	.75
	üst%27	4.3390	.84303	.10975	.00	
M16	alt%27	2.3559	.90521	.11785	.00	.76
	üst%27	4.5593	.62343	.08116	.00	
M17	alt%27	2.1695	.96762	.12597	.00	.75
	üst%27	4.4407	.53405	.06953	.00	
M18	alt%27	2.1695	.76907	.10012	.00	.75
	üst%27	4.2203	.87233	.11357	.00	
M19	alt%27	2.3898	.87132	.11344	.00	.66
	üst%27	4.1695	.76907	.10012	.00	
M20	alt%27	2.4237	.87501	.11392	.00	.72
	üst%27	4.3117	.58191	.07576	.00	
M21	alt%27	2.2373	.72728	.09468	.00	.80
	üst%27	4.3559	.60920	.07931	.00	
M22	alt%27	2.1864	.60099	.07824	.00	.77
	üst%27	4.3220	.77550	.10096	.00	
M23	alt%27	2.1525	.88695	.11547	.00	.65
	üst%27	3.9831	.95577	.12443	.00	
M24	alt%27	2.3748	.85049	.11072	.00	.56
	üst%27	4.0000	.98261	.12792	.00	

p<.005 N= 219 N1=N=60

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri SPSS 20.0 paket programında yapılmıştır. İstatistiki analizlerden önce, araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından uygulanan veri toplama araçları 5'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır. Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanması ve derecelendirilmesi için, 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır: (i) kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.79, (ii) katılmıyorum 1.80 – 2.59, (iii) az katılıyorum 2.60 – 3.39, (iv) katılıyorum 3.40 – 4.19, (v) kesinlikle katılıyorum 4.20 – 5.00.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (N) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin tüm alt boyut puanları için ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Katılımcıların alt boyut puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile tespit edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda kategorik bazı değişkenlerin dağılımların normal dağılmadığı saptanmıştır [$p>.05$]. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; (i) örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cevapladığı intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil ölçeğinden elde edilen alt boyut puanlarının; *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *İlişkisiz Ölçümler İçin Man Whitney-U testi* (ii) örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cevapladığı intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil ölçeğinden elde edilen alt boyut puanlarının; *meslekî kıdem, eğitim düzeyi üye olunan sendika ve branş* değişkenlerine göre birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılan *İlişkisiz Ölçümler İçin Non-Parametrik Kruskal Wallis H-Test* testi kullanılmıştır. Bu testte anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup, $p<.05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>.05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Dunnett's T3 testi

kullanılmıştır. (iii) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cevapladığı intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil ölçeğinden elde edilen alt boyut puanlarının yaş değişkenine ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılan *İlişkisiz Ölçümler Anova* testi kullanılmıştır. Bu testte anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup, $p < .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Scheffe ve Tukey testi kullanılmıştır.

İntibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil ölçeklerine ait alt boyutlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* kullanılmıştır. Son olarak bir lider olarak okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının intibak ettirici liderliğini yordama düzeyinin belirlenmesi için *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* kullanılmıştır. Bu çalışmada motivasyonel dil alt boyutları bağımsız intibak ettirici liderlik alt boyutları bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Regresyon analizinde, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması gerektiği varsayılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). Yapılan analizler sonucunda, değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.70'den büyük, tolerans değerinin 0.10'dan küçük, VIF değerinin 10'dan büyük ve koşul endeksinin 30'dan büyük olmadığı gözlenmiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak çizelgelere dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İntibak Ettirici Liderliğe İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerine yönelik algılarını ifade eden alt boyutlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmenler okul müdürlerinin intibak ettirici liderliğin alt boyutları olan kolaylaştırıcı beceri, İdarî beceri ve uyum sağlayıcı becerilerini birbirine yakın bir ortalama ile algıladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilâve olarak, öğretmenler okul müdürlerinin göstermiş olduğu intibak ettirici liderlik özelliğini en yüksek ortalama ile uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda en düşük ortalama ile idarî liderlik becerisi alt boyutunda algılamışlardır.

Araştırmaya katılan ikinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerine yönelik algılarını ifade eden alt boyutlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmenler, okul müdürlerinin intibak ettirici liderliğin alt boyutları olan kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı becerilerini birbirine yakın bir ortalama ile algıladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilâve olarak öğretmenler, okul müdürlerinin göstermiş olduğu intibak ettirici liderlik özelliğini en yüksek ortalama ile kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda en düşük ortalama ile idarî liderlik becerisi alt boyutunda algılamışlardır.

Araştırmaya katılan üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerine yönelik algılarını ifade eden alt boyutlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmenler, okul müdürlerinin intibak ettirici liderliğin alt boyutları olan kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı becerilerini birbirine yakın bir ortalama ile algıladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilâve olarak, öğretmenler okul müdürlerinin göstermiş olduğu intibak ettirici liderlik özelliğini en yüksek ortalama ile uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda en düşük ortalama ile kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda algılamışlardır.

Tablo 4.1*İntibak Ettirici Liderlik Ölçeğine Ait Alt Boyutların N, \bar{X} ve SS Değerleri*

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Birinci Tabaka Okullar			
1–Kolaylaştırıcı Liderlik Becerisi	152	3.12	.96
2–İdarî Liderlik Becerisi	152	3.09	.95
3–Uyum Sağlayıcı Liderlik Becerisi	152	3.37	.84
Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
İkinci Tabaka Okullar			
1–Kolaylaştırıcı Liderlik Becerisi	164	3.64	.69
2–İdarî Liderlik Becerisi	164	3.45	.76
3–Uyum Sağlayıcı Liderlik Becerisi	164	3.63	.73
Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Üçüncü Tabaka Okullar			
1–Kolaylaştırıcı Liderlik Becerisi	108	3.59	.68
2–İdarî Liderlik Becerisi	108	3.60	.70
3–Uyum Sağlayıcı Liderlik Becerisi	108	3.68	.71

4.2. Motivasyonel Dil'e İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dile yönelik algılarını ifade eden yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dile ait alt boyut puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmenler, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını birbirine yakın bir ortalama ile algıladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilâve olarak öğretmenler okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili en yüksek ortalama ile yönlendirici dil alt boyutunda en düşük ortalama ile aitlik yaratıcı dil alt boyutunda algılamışlardır.

Araştırmaya katılan ikinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dile yönelik algılarını ifade eden yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dile ait alt boyut puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur. Elde edilen veriler ışığında

öğretmenler, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını birbirine yakın bir ortalama ile algıladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilâve olarak öğretmenler okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili en yüksek ortalama ile yönlendirici dil alt boyutunda en düşük ortalama ile aitlik yaratıcı dil alt boyutunda algılamışlardır.

Araştırmaya katılan üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dile yönelik algılarını ifade eden yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dile ait alt boyut puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmenler, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını birbirine yakın bir ortalama ile algıladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili en yüksek ortalama ile yönlendirici dil alt boyutunda en düşük ortalama ile aitlik yaratıcı dil alt boyutunda algılamışlardır.

Tablo 4.2

Motivasyonel Dil Ölçeği’ne Ait Alt Boyutların N , \bar{X} ve SS Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Birinci Tabaka Okullar			
1–Yönlendirici Dil	152	2.98	.99
2–Cesaret Verici Dil	152	2.78	.99
3–Aitlik Yaratıcı Dil	152	2.67	.92
Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
İkinci Tabaka Okullar			
1–Yönlendirici Dil	164	3.38	.71
2–Cesaret Verici Dil	164	3.12	.79
3–Aitlik Yaratıcı Dil	164	2.97	.78
Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Üçüncü Tabaka Okullar			
1–Yönlendirici Dil	108	3.45	.76
2–Cesaret Verici Dil	108	3.30	.88
3–Aitlik Yaratıcı Dil	108	3.17	.78

4.3. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

4.3.1. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.3'te araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak idarî beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Son boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.3'te araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin kolaylaştırıcı beceriyi gösterdiği algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeydedir ($z=-3.05$, $p<0.05$). İkinci boyut olarak idarî beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin idarî beceriyi gösterdiği algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.13$, $p<0.05$). Üçüncü boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.3'te araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin kolaylaştırıcı beceriyi gösterdiği algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.91$, $p<0.05$). İkinci boyut olarak idarî beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin idarî beceriyi gösterdiği algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.52$, $p<0.05$). Son boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları

dikkate alındığında okul müdürlerinin uyum sağlayıcı beceriyi gösterdiği algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.44$, $p<0.05$).

Tablo 4.3

İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U-testi sonuçları

Beceri	Cinsiyet	Sıralama Ort.	Mann-Whitney U Testi Sonuçları			
			Sıralama Top.	U	z	p
Birinci Tabaka Okullar (N Kadın=124, N Erkek=28)						
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Kadın	74.94	9292.00	1542.00	-.64	.52
	Erkek	80.89	2184.00			
2-İdarî Beceri	Kadın	74.03	9179.50	1429.50	-1.18	.23
	Erkek	85.06	2296.50			
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	Kadın	73.23	9080.50	1330.50	-1.69	.09
	Erkek	88.72	2395.50			
İkinci Tabaka Okullar (N Kadın=111, N Erkek= 53)						
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Kadın	74.68	8289.00	2073.00	-3.05	.00
	Erkek	98.89	5241.00			
2-İdarî Beceri	Kadın	77.03	8550.50	2334.50	-2.13	.03
	Erkek	93.95	4979.50			
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	Kadın	80.98	8989.00	2773.00	-.59	.55
	Erkek	85.68	4541.00			
Üçüncü Tabaka Okullar (N Kadın= 56, N Erkek= 52)						
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Kadın	46.05	2579.00	983.00	-2.91	.00
	Erkek	63.60	3307.00			
2-İdarî Beceri	Kadın	47.19	2642.50	1046.5	-2.52	.01
	Erkek	62.38	3243.50			
3-Uum Sağlayıcı Beceri	Kadın	47.40	2654.50	1058.5	-2.44	.01
	Erkek	62.14	3231.50			

4.3.2. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.4'te araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak cesaret verici dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olan aitlik yaratıcı dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.4'te araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin yönlendirici dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.30$, $p<0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin cesaret verici dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ($z=-3.32$, $p<0.05$). Son boyut olarak aitlik yaratıcı dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.02$, $p<0.05$).

Tablo 4.4'te araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin yönlendirici dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.23$, $p<0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaratıcı dil alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir ($z=-2.24$, $p<0.05$).

Tablo 4.4

Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U testi sonuçları

Beceri	Cinsiyet	Sıralama Ort.	Mann-Whitney U Testi Sonuçları			
			Sıralama Top.	U	z	p
Birinci Tabaka Okullar (N Kadın=124, N Erkek=28)						
1-Yönlendirici Dil	Kadın	74.06	9184.00	1434.00	-1.16	.24
	Erkek	84.89	2292.00			
2-Cesaret Verici Dil	Kadın	72.87	9036.00	1286.00	-1.88	.05
	Erkek	90.37	2440.00			
3-Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	73.91	9164.50	1414.50	-1.67	.20
	Erkek	85.61	2311.50			
İkinci Tabaka Okullar (N Kadın=111, N Erkek= 53)						
1-Yönlendirici Dil	Kadın	76.61	8503.50	2287.50	-2.30	.02
	Erkek	94.84	5026.50			
2-Cesaret Verici Dil	Kadın	73.97	8211.00	1995.00	-3.32	.00
	Erkek	100.36	5319.00			
3-Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	77.34	8585.00	2369.00	-2.02	.04
	Erkek	93.30	4945.00			
Üçüncü Tabaka Okullar (N Kadın=56, N Erkek= 52)						
1-Yönlendirici Dil	Kadın	48.01	2688.50	1092.50	-2.23	.02
	Erkek	61.69	3197.50			
2-Cesaret Verici Dil	Kadın	49.18	2754.00	1158.00	-1.83	.06
	Erkek	60.23	3132.00			
3-Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	48.00	2688.00	1092.00	-2.24	.02
	Erkek	61.50	3198.00			

4.3.3. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.5'te araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan idarî beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Son boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.5

Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutları Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Meslekî Kıdem	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	1-5 Yıl	16	62.56	7.87	5	.16
	6-10 Yıl	33	89.29			
	11-15 Yıl	32	73.17			
	16-20 Yıl	39	80.56			
	21-25 Yıl	14	65.39			
	26 Yıl ve Üzeri	16	61.16			
2-İdarî Beceri	1-5 Yıl	16	64.28	7.78	5	.16
	6-10 Yıl	33	91.76			
	11-15 Yıl	32	72.48			
	16-20 Yıl	39	77.09			
	21-25 Yıl	14	62.96			
	26 Yıl ve Üzeri	16	66.31			
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	1-5 Yıl	16	61.50	9.78	5	.08
	6-10 Yıl	33	93.20			
	11-15 Yıl	32	78.84			
	16-20 Yıl	39	76.29			
	21-25 Yıl	14	66.89			
	26 Yıl ve Üzeri	16	59.91			

Tablo 4.6'da araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı

bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 17.91$, $df=5$, $p<0.05$). Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Dunnett's T3 testi yapılmış; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.04$) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.01$) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla kolaylaştırıcı beceri algısında ortalama sıralarına bakarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün kolaylaştırıcı becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün kolaylaştırıcı becerisini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algıladığı bulunmuştur. İkinci boyut olarak idarî beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 23.10$, $df=5$, $p<0.05$). Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Dunnett's T3 testi yapılmış; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.01$) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.00$) 26 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla idarî beceri algısında ortalama sıralarına bakarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.00$) 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin idarî becerilerini anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bir başka ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün idarî becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün idarî becerisini 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algıladığı bulunmuştur. Buna karşılık 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürünün idarî beceri algısı 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü boyut olan uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 22.17$, $df=5$, $p=.00$, $p<0,05$). Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Dunnett's T3 testi yapılmış; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.01$) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($p=.00$) 26 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla uyum sağlayıcı beceri algıları ortalama sıralarına bakarak anlamlı bir şekilde düşük düzeyde bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün uyum sağlayıcı becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün uyum sağlayıcı becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algıladığı bulunmuştur.

Tablo 4.6

İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutları Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Meslekî Kıdem	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	1-5 Yıl	10	81.15	17.91	5	.00
	6-10 Yıl	52	62.11			
	11-15 Yıl	47	86.79			
	16-20 Yıl	25	102.72			
	21-25 Yıl	14	83.86			
	26 Yıl ve Üzeri	16	104.25			
2-İdarî Beceri	1-5 Yıl	10	59.00	23.10	5	.00
	6-10 Yıl	52	61.98			
	11-15 Yıl	47	96.98			
	16-20 Yıl	25	86.68			
	21-25 Yıl	14	114.28			
	26 Yıl ve Üzeri	16	66.31			
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	1-5 Yıl	10	63.50	22.17	5	.00
	6-10 Yıl	52	61.76			
	11-15 Yıl	47	90.00			
	16-20 Yıl	25	104.14			
	21-25 Yıl	14	81.43			
	26 Yıl ve Üzeri	16	106.88			

Tablo 4.7’de araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Diğer boyut olan idarî beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Son boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.7

Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutları Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Meslekî Kıdem	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	1-5 Yıl	18	45.67	3.55	5	.61
	6-10 Yıl	20	57.90			
	11-15 Yıl	28	52.54			
	16-20 Yıl	28	59.25			
	21-25 Yıl	5	40.40			
	26 Yıl ve Üzeri	7	51.29			
2-İdarî Beceri	1-5 Yıl	18	48.75	2.64	5	.75
	6-10 Yıl	20	52.75			
	11-15 Yıl	28	48.66			
	16-20 Yıl	28	59.86			
	21-25 Yıl	5	59.60			
	26 Yıl ve Üzeri	7	57.43			
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	1-5 Yıl	18	51.25	2.36	5	.79
	6-10 Yıl	20	52.10			
	11-15 Yıl	28	52.20			
	16-20 Yıl	28	59.71			
	21-25 Yıl	5	55.90			
	26 Yıl ve Üzeri	7	41.93			

4.3.4. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.8’de araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 11.11$, $df=5$, $p<0.05$).

Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Dunnett’s T3 testi yapılmış; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin cesaret verici dil algısı ($p=.00$) 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ortalama sıralarına bakarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün cesaret verici dil kullandığını 26 yıl ve üstü öğretmenlerden yüksek düzeyde

algılamaktadır. Üçüncü boyut olarak aitlik yaratıcı dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.8

Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Meslekî Kıdem	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	1-5 Yıl	16	56.84	9.09	5	.10
	6-10 Yıl	33	88.15			
	11-15 Yıl	32	77.22			
	16-20 Yıl	39	80.26			
	21-25 Yıl	14	69.71			
	26 Yıl ve Üzeri	16	58.09			
2-Cesaret Verici Dil	1-5 Yıl	16	59.22	11.11	5	.04
	6-10 Yıl	33	91.15			
	11-15 Yıl	32	76.14			
	16-20 Yıl	39	79.42			
	21-25 Yıl	14	69.57			
	26 Yıl ve Üzeri	16	53.84			
3-Aitlik Yaratıcı Dil	1-5 Yıl	16	61.41	7.06	5	.21
	6-10 Yıl	33	91.12			
	11-15 Yıl	32	70.92			
	16-20 Yıl	39	74.00			
	21-25 Yıl	14	78.71			
	26 Yıl ve Üzeri	16	67.38			

Tablo 4.9’da araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin algılarında okul müdürlerinin gösterdiği yönlendirici dil alt boyutuna ait meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 15.30$, $df=5$, $p= .00$, $p<0.05$). Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden Dunnett’s T3 testi yapılmış; sıra ortalamalarına bakarak yönlendirici dil algısında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ($p=.00$) anlamlı olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün yönlendirici dil kullandığını 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır. İkinci boyut olarak cesaret verici dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 13.73$, $df=5$, $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağını anlamak için Post Hoc alt analizlerinden

Dunnett's T3 testi yapılmış; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerincesaret verici dil algısı ($p=.00$) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ortalama sıralarına bakarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün cesaret verici dil kullandığını 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha az düzeyde algılamaktadır. Üçüncü boyut olan aitlik yaratıcı dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Tablo 4.9

İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Meslekî Kıdem	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	1-5 Yıl	10	78.00	15.32	5	.00
	6-10 Yıl	52	63.16			
	11-15 Yıl	47	86.52			
	16-20 Yıl	25	100.10			
	21-25 Yıl	14	92.64			
	26 Yıl ve Üzeri	16	99.97			
2-Cesaret Verici Dil	1-5 Yıl	10	84.60	13.73	5	.01
	6-10 Yıl	52	64.45			
	11-15 Yıl	47	88.47			
	16-20 Yıl	25	103.40			
	21-25 Yıl	14	80.50			
	26 Yıl ve Üzeri	16	91.41			
3-Aitlik Yaratıcı Dil	1-5 Yıl	10	88.10	10.88	5	.05
	6-10 Yıl	52	67.82			
	11-15 Yıl	47	81.87			
	16-20 Yıl	25	103.38			
	21-25 Yıl	14	86.50			
	26 Yıl ve Üzeri	16	92.44			

Tablo 4.10'da araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Son boyut olan aitlik yaratıcı dil alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.10

Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Meslekî Kıdem	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	1-5 Yıl	18	52.22	1.41	5	.92
	6-10 Yıl	20	49.13			
	11-15 Yıl	28	51.66			
	16-20 Yıl	28	57.91			
	21-25 Yıl	5	61.00			
	26 Yıl ve Üzeri	7	53.64			
2-Cesaret Verici Dil	1-5 Yıl	18	50.67	6.63	5	.25
	6-10 Yıl	20	44.93			
	11-15 Yıl	28	51.11			
	16-20 Yıl	28	57.80			
	21-25 Yıl	5	54.00			
	26 Yıl ve Üzeri	7	77.29			
3-Aitlik Yaratıcı Dil	1-5 Yıl	18	57.03	3.96	5	.55
	6-10 Yıl	20	51.63			
	11-15 Yıl	28	47.45			
	16-20 Yıl	28	54.34			
	21-25 Yıl	5	51.80			
	26 Yıl ve Üzeri	7	71.86			

4.3.5. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.11’de araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin algılarında okul müdürlerinin gösterdiği intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan idarî beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.11

Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Eğitim Fakültesi	82	71.51	2.62	6	.85
	Eğitim YO.	11	63.82			
	Fen-Ed. Fak.	22	76.91			
	Yüksek Lisans/Doktora	20	88.50			
	Diğer	8	88.50			
2- İdarî Beceri	Eğitim Fakültesi	82	72.95	1.71	6	.94
	Eğitim YO.	11	60.68			
	Fen-Ed. Fak.	22	75.45			
	Yüksek Lisans/Doktora	20	73.00			
	Diğer	8	80.56			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Eğitim Fakültesi	82	72.88	1.35	6	.96
	Eğitim YO.	11	63.18			
	Fen-Ed. Fak.	22	75.55			
	Yüksek Lisans/Doktora	20	73.00			
	Diğer	8	75.63			

Tablo 4.12’de araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Diğer boyut olan idarî beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Son boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.12

İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Eğitim Fakültesi	110	77.75	5.45	5	.36
	Eğitim YO.	3	71.50			
	Fen-Ed. Fak.	19	73.71			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	79.07			
	Diğer	4	104.75			
2- İdarî Beceri	Eğitim Fakültesi	110	75.30	6.18	5	.28
	Eğitim YO.	3	78.33			
	Fen-Ed. Fak.	19	82.05			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	85.43			
	Diğer	4	100.00			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Eğitim Fakültesi	110	74.86	4.95	5	.42
	Eğitim YO.	3	75.17			
	Fen-Ed. Fak.	19	88.63			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	86.53			
	Diğer	4	106.63			

Tablo 4.13’te araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin

gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İdarî beceri alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olan uyum sağlayıcı beceri boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.13

Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Eğitim Fakültesi	59	54.67	1.63	6	.95
	Eğitim YO.	5	53.90			
	Fen-Ed. Fak.	15	48.23			
	Yüksek Lisans/Doktora	11	48.55			
	Diğer	8	43.94			
2- İdarî Beceri	Eğitim Fakültesi	59	57.14	6.02	6	.42
	Eğitim YO.	5	53.40			
	Fen-Ed. Fak.	15	39.97			
	Yüksek Lisans/Doktora	11	46.64			
	Diğer	8	39.88			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Eğitim Fakültesi	59	57.69	9.26	6	.15
	Eğitim YO.	3	52.20			
	Fen-Ed. Fak.	15	38.43			
	Yüksek Lisans/Doktora	11	52.95			
	Diğer	8	40.25			

4.3.6. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.14'te araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt

boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaratıcı dil alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.14

Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Eğitim Fakültesi	82	73.23	3.98	6	.67
	Eğitim YO.	11	54.45			
	Fen-Ed. Fak.	22	80.68			
	Yüksek Lisans/Doktora	20	69.40			
	Diğer	8	80.50			
2- Cesaret Verici Dil	Eğitim Fakültesi	82	73.10	3.04	6	.80
	Eğitim YO.	11	53.82			
	Fen-Ed. Fak.	22	78.09			
	Yüksek Lisans/Doktora	20	76.08			
	Diğer	8	77.31			
3- Aitlik Yaratıcı Dil	Eğitim Fakültesi	82	74.15	2.50	6	.86
	Eğitim YO.	11	58.95			
	Fen-Ed. Fak.	22	79.34			
	Yüksek Lisans/Doktora	20	67.10			
	Diğer	8	76.19			

Tablo 4.15'te araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak cesaret verici dil boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir

fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olan aitlik yaratıcı dil boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.15

İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Eğitim Fakültesi	110	74.95	6.34	5	.27
	Eğitim YO.	3	74.50			
	Fen-Ed. Fak.	19	92.61			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	78.00			
	Diğer	4	103.13			
2- Cesaret Verici Dil	Eğitim Fakültesi	110	77.67	6.85	5	.23
	Eğitim YO.	3	60.67			
	Fen-Ed. Fak.	19	79.39			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	72.43			
	Diğer	4	112.00			
3- Aitlik Yaratıcı Dil	Eğitim Fakültesi	110	76.38	5.37	5	.37
	Eğitim YO.	3	49.17			
	Fen-Ed. Fak.	19	90.39			
	Yüksek Lisans/Doktora	15	79.83			
	Diğer	4	90.25			

Tablo 4.16’da araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaratıcı dil boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.16

Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Eğitim Fakültesi	59	58.62	11.07	6	.08
	Eğitim YO.	5	46.50			
	Fen-Ed. Fak.	15	39.43			
	Yüksek Lisans/Doktora	11	47.27			
	Diğer	8	37.13			
2- Cesaret Verici Dil	Eğitim Fakültesi	59	53.44	7.54	6	.27
	Eğitim YO.	5	56.60			
	Fen-Ed. Fak.	15	42.13			
	Yüksek Lisans/Doktora	11	52.18			
	Diğer	4	112.00			
3- Aitlik Yarattıcı Dil	Eğitim Fakültesi	59	51.60	9.44	6	.17
	Eğitim YO.	5	66.40			
	Fen-Ed. Fak.	15	42.00			
	Yüksek Lisans/Doktora	11	55.59			
	Diğer	8	46.44			

4.3.7. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Bağlı Olduğu Sendika Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.17’de araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). İkinci olarak idarî beceri alt boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Üçüncü boyut olan uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

Tablo 4.17

Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Bağlı Buldukları Sendika	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Eğitim-Sen	12	35.75	4.04	4	.40
	Eğitim-Bir-Sen	31	38.71			
	Türk-Eğitim-Sen	18	37.94			
	Eğitim-İş	5	23.00			
	Diğer	9	35.00			
2- İdarî Beceri	Eğitim-Sen	12	31.88	2.75	4	.60
	Eğitim-Bir-Sen	31	39.81			
	Türk-Eğitim-Sen	18	37.22			
	Eğitim-İş	5	27.50			
	Diğer	9	39.33			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Eğitim-Sen	12	33.92	2.69	4	.72
	Eğitim-Bir-Sen	31	41.27			
	Türk-Eğitim-Sen	18	37.25			
	Eğitim-İş	5	28.70			
	Diğer	9	38.83			

Tablo 4.18’de araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak idarî beceri boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Son boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.18

İkinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Bağlı Buldukları Sendika	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Eğitim-Sen	26	56.63	0.71	4	.94
	Eğitim-Bir-Sen	21	63.95			
	Türk-Eğitim-Sen	47	60.44			
	Eğitim-İş	11	56.50			
	Diğer	13	57.19			
2- İdarî Beceri	Eğitim-Sen	26	55.83	1.49	4	.82
	Eğitim-Bir-Sen	21	65.57			
	Türk-Eğitim-Sen	47	61.13			
	Eğitim-İş	11	55.27			
	Diğer	13	54.73			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Eğitim-Sen	26	59.27	2.21	4	.69
	Eğitim-Bir-Sen	21	67.83			
	Türk-Eğitim-Sen	47	54.89			
	Eğitim-İş	11	62.77			
	Diğer	13	60.38			

Tablo 4.19’da araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda bağlı olduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan idarî beceri alt boyutunda bağlı buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda bağlı buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.19

Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Bağlı Buldukları Sendika	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Eğitim-Sen	15	30.87	3.02	4	.55
	Eğitim-Bir-Sen	24	37.63			
	Türk-Eğitim-Sen	13	40.38			
	Eğitim-İş	12	39.13			
	Diğer	7	27.93			
2- İdarî Beceri	Eğitim-Sen	15	31.00	4.40	4	.35
	Eğitim-Bir-Sen	24	35.69			
	Türk-Eğitim-Sen	13	46.23			
	Eğitim-İş	12	33.67			
	Diğer	7	32.79			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Eğitim-Sen	15	30.17	7.08	4	.13
	Eğitim-Bir-Sen	24	35.27			
	Türk-Eğitim-Sen	13	49.08			
	Eğitim-İş	12	33.67			
	Diğer	7	30.71			

4.3.8. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.20’de araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara ilişkin olarak, öğretmen algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak cesaret verici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaratıcı dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.20

Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Bağlı Bulunduğu Sendika	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Eğitim-Sen	12	32.50	2.88	4	.57
	Eğitim-Bir-Sen	31	41.63			
	Türk-Eğitim-Sen	18	37.86			
	Eğitim-İş	5	27.20			
	Diğer	9	39.11			
2- Cesaret Verici Dil	Eğitim-Sen	12	31.58	3.63	4	.45
	Eğitim-Bir-Sen	31	40.61			
	Türk-Eğitim-Sen	18	40.31			
	Eğitim-İş	5	24.80			
	Diğer	9	40.28			
3- Aitlik Yaratici Dil	Eğitim-Sen	12	27.67	3.54	4	.47
	Eğitim-Bir-Sen	31	41.08			
	Türk-Eğitim-Sen	18	37.75			
	Eğitim-İş	5	39.70			
	Diğer	9	40.72			

Tablo 4.21’de araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara ilişkin olarak, öğretmen algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak cesaret verici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olan aitlik yaratici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.21

İkinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Bağlı Bulunduğu Sendika	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Eğitim-Sen	26	62.35	2.58	4	.62
	Eğitim-Bir-Sen	21	68.43			
	Türk-Eğitim-Sen	47	54.70			
	Eğitim-İş	11	58.09			
	Diğer	13	57.92			
2- Cesaret Verici Dil	Eğitim-Sen	26	60.21	.73	4	.94
	Eğitim-Bir-Sen	21	63.67			
	Türk-Eğitim-Sen	47	59.34			
	Eğitim-İş	11	53.45			
	Diğer	13	57.04			
3- Aitlik Yaratici Dil	Eğitim-Sen	26	64.44	3.70	4	.44
	Eğitim-Bir-Sen	21	61.31			
	Türk-Eğitim-Sen	47	61.93			
	Eğitim-İş	11	48.86			
	Diğer	13	46.92			

Tablo 4.22’de araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara ilişkin olarak, öğretmen algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaratici dil alt boyutunda bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.22

Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Bağlı Bulunduğu Sendika	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Eğitim-Sen	15	32.57	3.06	4	.54
	Eğitim-Bir-Sen	24	38.77			
	Türk-Eğitim-Sen	13	41.96			
	Eğitim-İş	12	32.08			
	Diğer	7	29.50			
2- Cesaret Verici Dil	Eğitim-Sen	15	32.03	2.83	4	.58
	Eğitim-Bir-Sen	24	35.92			
	Türk-Eğitim-Sen	13	43.96			
	Eğitim-İş	12	35.04			
	Diğer	7	31.64			
3- Aitlik Yaratici Dil	Eğitim-Sen	15	35.13	3.90	4	.41
	Eğitim-Bir-Sen	24	37.75			
	Türk-Eğitim-Sen	13	40.77			
	Eğitim-İş	12	36.25			
	Diğer	7	22.57			

4.3.9. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.23'te araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan idarî beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.23

Birinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Branş	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	22	79.77	7.71	4	.10
	Sosyal Bilimler	10	56.85			
	Matematik	14	93.07			
	Meslek Dersi	2	34.75			
	Diğer	95	69.47			
2- İdarî Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	22	74.52	4.47	4	.34
	Sosyal Bilimler	10	67.95			
	Matematik	14	91.82			
	Meslek Dersi	2	47.00			
	Diğer	95	69.45			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	22	84.36	8.52	4	.07
	Sosyal Bilimler	10	59.80			
	Matematik	14	94.18			
	Meslek Dersi	2	49.00			
	Diğer	95	67.64			

Tablo 4.24’de araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan idarî beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.24

İkinci Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Branş	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	31	79.13	2.49	4	.64
	Sosyal Bilimler	15	69.60			
	Matematik	27	74.70			
	Meslek Dersi	3	44.17			
	Diğer	77	79.67			
2- İdarî Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	31	81.81	2.50	4	.64
	Sosyal Bilimler	15	61.20			
	Matematik	27	79.67			
	Meslek Dersi	3	68.33			
	Diğer	77	77.55			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	31	84.27	2.53	4	.63
	Sosyal Bilimler	15	67.47			
	Matematik	27	71.19			
	Meslek Dersi	3	60.33			
	Diğer	77	78.62			

Tablo 4.25’de araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan idarî beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.25

Üçüncü Tabaka Okullar İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Branş	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Kolaylaştırıcı Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	16	47.31	0.41	3	.93
	Sosyal Bilimler	14	49.61			
	Matematik	8	53.25			
	Meslek Dersi	-	-			
	Diğer	57	47.06			
2- İdarî Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	16	43.25	1.09	3	.77
	Sosyal Bilimler	14	51.07			
	Matematik	8	54.44			
	Meslek Dersi	-	-			
	Diğer	57	47.68			
3- Uyum Sağlayıcı Beceri	Türkçe/Türk Edebiyatı	16	44.41	1.83	4	.60
	Sosyal Bilimler	14	51.64			
	Matematik	8	58.56			
	Meslek Dersi	-	-			
	Diğer	57	46.63			

4.3.10. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.26’da araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara ilişkin olarak, öğretmen algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olarak cesaret verici dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olan aitlik yaratıcı dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.26

Birinci Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Branş	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	22	78.82	3.31	4	.50
	Sosyal Bilimler	10	60.30			
	Matematik	14	84.93			
	Meslek Dersi	2	54.50			
	Diğer	95	70.12			
2- Cesaret Verici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	22	78.84	4.41	4	.35
	Sosyal Bilimler	10	58.70			
	Matematik	14	87.82			
	Meslek Dersi	2	87.50			
	Diğer	95	69.16			
3- Aitlik Yaratici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	22	72.86	5.52	4	.23
	Sosyal Bilimler	10	60.45			
	Matematik	14	93.18			
	Meslek Dersi	2	95.50			
	Diğer	95	69.40			

Tablo 4.27’de araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara ilişkin olarak, öğretmen algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaratıcı dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.27

İkinci Tabaka Okullarda Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Branş	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	31	93.27	6.87	4	.19
	Sosyal Bilimler	15	70.80			
	Matematik	27	76.50			
	Meslek Dersi	3	52.83			
	Diğer	77	72.77			
2- Cesaret Verici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	31	87.82	4.36	4	.35
	Sosyal Bilimler	15	72.67			
	Matematik	27	68.17			
	Meslek Dersi	3	48.17			
	Diğer	77	77.71			
3- Aitlik Yaraticı Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	31	92.31	7.03	4	.13
	Sosyal Bilimler	15	69.77			
	Matematik	27	65.02			
	Meslek Dersi	3	53.17			
	Diğer	77	77.38			

Tablo 4.28’de araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara ilişkin olarak, öğretmen algılarında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İkinci boyut olan cesaret verici dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Üçüncü boyut olarak aitlik yaraticı dil alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.28

Üçüncü Tabaka Okullar Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Beceri	Branş	N	Ortalama Sıra	χ^2	Serbestlik Derecesi (df)	p
1-Yönlendirici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	16	43.66	1.79	3	.61
	Sosyal Bilimler	14	54.89			
	Matematik	8	54.06			
	Meslek Dersi	-	-			
	Diğer	57	46.68			
2- Cesaret Verici Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	16	44.81	0.51	3	.91
	Sosyal Bilimler	14	50.07			
	Matematik	8	52.56			
	Meslek Dersi	-	-			
	Diğer	57	47.75			
3- Aitlik Yararıcı Dil	Türkçe/Türk Edebiyatı	16	44.34	0.76	3	.85
	Sosyal Bilimler	14	51.82			
	Matematik	8	52.19			
	Meslek Dersi	-	-			
	Diğer	57	47.50			

4.3.11. İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.29'da araştırmanın birinci tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarında kolaylaştırıcı beceri [$F=1.09$; $p>.05$], idarî beceri [$F=.52$; $p>.05$] ve uyum sağlayıcı beceri [$F=1.07$; $p>.05$] boyutunda yaş değişkenine ilişkin bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.29'da araştırmanın ikinci tabaka okullarından elde edilen intibak ettirici liderlik puanlarının yaş değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. İlk boyut olan kolaylaştırıcı beceri [$F=2.28$; $p>.05$] boyutunda, anlamlı bir farklılık

saptanmamıştır. Bunun yanında idarî beceri [$F=4.13$; $p<.05$] ve uyum sağlayıcı beceri [$F=3.20$; $p<.05$] boyutlarında öğretmenlerin intibak ettirici liderlik kavramına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, grup varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir [$p>.05$]. Bunun üzerine Scheffe çoklu karşılaştırma analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin idarî beceri puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 30 yaş ve altı öğretmen grubu ile 51 yaş ve üstü grubu öğretmenler arasında 51 yaş ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin idarî beceri algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin uyum sağlayıcı beceri puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 30 yaş ve altı öğretmen grubu ile 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında 41-50 yaş grubu öğretmenler lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum 41-50 yaş öğretmen grubunun okul müdürlerinin idarî beceri algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.29'da araştırmanın üçüncü tabaka okullarından elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarına göre kolaylaştırıcı beceri [$F=.70$; $p>.05$], idarî beceri [$F=1.09$; $p>.05$] ve uyum sağlayıcı beceri [$F=1.62$; $p>.05$] alt boyutlarında yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.29

İntibak Ettirici Liderlik Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N,Hata! Yer işareti tanımlanmamış. \bar{X} ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Alt boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Birinci Tabaka Okullar										
1-Kolaylaştırıcı	30 ve altı	29	3.19	.93	G. Arası	3.09	3	1.03	1.09	.35
Beceri	31-40	64	3.23	.98	G. İçi	137.29	146	.94		
	41-50	49	2.92	1.0	Toplam	140.39	149			
	50 ve üstü	10	3.29	.45						
Toplam	-	152	.97	.97						
2-İdarî Beceri	30 ve altı	29	3.20	.85	G. Arası	1.44	3	.48	.524	.66
	31-40	64	3.14	.98	G. İçi	134.57	146	.92		
	41-50	49	2.95	1.01	Toplam	136.02	149			
	50 ve üstü	10	3.05	.75						
Toplam	-	152	3.09	.95						
3-Uyum	30 ve altı	28	3.47	.73	G. Arası	2.31	3	.77	1.07	.36
Sağlayıcı	31-40	63	3.47	.86	G. İçi	104.78	146	.71		
Beceri	41-50	49	3.20	.90	Toplam	107.09	149			
	50 ve üstü	10	3.31	.69						
Toplam	-	150	3.37	.84						
İkinci Tabaka Okullar										
1-Kolaylaştırıcı	30 ve altı	33	3.40	.67	G. Arası	3.23	3	1.07	2.28	.08
Beceri	31-40	86	3.64	.66	G. İçi	75.46	160	.47		
	41-50	33	3.83	.71	Toplam	78.69	163			
	50 ve üstü	12	3.69	.80						
Toplam	-	164	3.64	.69						
2-İdarî Beceri	30 ve altı	33	3.14	.74	G. Arası	6.85	3	2.28	4.13	.00
	31-40	86	3.44	.76	G. İçi	88.44	160	.55		
	41-50	33	3.63	.72	Toplam	95.29	163			
	50 ve üstü	12	3.91	.64						
Toplam	-	164	3.45	.76						
3-Uyum	30 ve altı	33	3.33	.73	G. Arası	4.93	3	1.64	3.20	.02
Sağlayıcı	31-40	86	3.64	.71	G. İçi	82.15	160	.51		
Beceri	41-50	33	3.83	.69	Toplam	87.08	163			
	50 ve üstü	12	3.86	.70						
Toplam	-	164	3.63	.73						
Üçüncü Tabaka Okullar										
1-Kolaylaştırıcı	30 ve altı	28	3.43	.76	G. Arası	1.010	3	.33	.70	.54
Beceri	31-40	43	3.66	.72	G. İçi	47.03	99	.47		
	41-50	28	3.65	.62	Toplam	48.04	102			
	50 ve üstü	9	3.50	.32						
Toplam	-	108	3.59	.68						
2-İdarî Beceri	30 ve altı	28	3.42	.79	G. Arası	1.65	3	.55	1.09	.35
	31-40	43	3.62	.74	G. İçi	49.86	99	.50		
	41-50	28	3.77	.62	Toplam	51.519	102			
	50 ve üstü	9	3.60	.48						
Toplam	-	108	3.61	.71						
3-Uyum	30 ve altı	28	3.48	.81	G. Arası	2.480	3	.82	1.62	.19
Sağlayıcı	31-40	43	3.78	.70	G. İçi	50.529	99	.51		
Beceri	41-50	28	3.81	.62	Toplam	53.010	102			
	50 ve üstü	9	3.41	.71						
Toplam	-	108	3.68	.72						

4.3.12. Motivasyonel Dil Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4.30'da birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen istatistiksel sonuçlara göre öğretmen algılarında motivasyonel dil yönlendirici dil [$F=.41$; $p>.05$], cesaret verici dil [$F=.65$; $p>.05$] ve aitlik yaratıcı dil [$F=.04$; $p>.05$] alt boyutlarında yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.30'da ikinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmen algılarında motivasyonel dilin yönlendirici dil [$F=2.82$; $p<.05$], cesaret verici dil [$F=2.91$; $p<.05$] ve aitlik yaratıcı dil [$F=3.42$; $p<.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, grup varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin yönlendirici dil puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey HSD testi sonucunda, 30 yaş ve altı öğretmen grubu ile 51 yaş ve üstü grubu öğretmenler arasında 51 yaş ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin yönlendirici dil kullandığı algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin cesaret verici dil puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey HSD testi sonucunda, 30 yaş ve altı öğretmen grubu ile 51 yaş ve üstü grubu öğretmenler arasında 51 yaş ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu fark 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin cesaret verici dil kullandığı algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin aitlik yaratıcı dil puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey HSD testi sonucunda, 30 yaş ve altı öğretmen grubu 51 yaş ve üstü öğretmen grubu 51 yaş ve üstü grubu öğretmenler

lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dil kullandığı algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.30'da üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen istatistiksel sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılarında motivasyonel dil yönlendirici dil [$F = .63$; $p > .05$], cesaret verici dil [$F = 2.45$; $p > .05$] ve aitlik yaratıcı dil [$F = .80$; $p > .05$] alt boyutlarında yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.30

Motivasyonel Dil Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N, Hata! Yer işareti tanımlanmamış. \bar{X} ve SS Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Alt boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Birinci Tabaka Okullar										
1–Yönlendirici Dil	30 ve altı	29	3.10	1.00	G. Arası	1.269	3	.42	.41	.74
	31-40	64	3.03	1.00	G. İçi	149.194	146	1.02		
	41-50	49	2.86	1.05	Toplam	150.463	149			
	50 ve üstü	10	2.96	.78						
Toplam	-	152	2.98	1.00						
2–Cesaret Verici Dil	30 ve altı	29	2.86	.83	G. Arası	1.969	3	.65	.65	.58
	31-40	64	2.88	1.05	G. İçi	147.156	146	1.00		
	41-50	49	2.70	1.07	Toplam	149.125	149			
	50 ve üstü	10	2.48	.62						
Toplam	-	152	2.79	1.00						
3- Aitlik Yaratıcı Dil	30 ve altı	29	2.72	.75	G. Arası	.123	3	.041	.04	.98
	31-40	64	2.69	.99	G. İçi	128.326	146	.879		
	41-50	49	2.64	1.00	Toplam	128.449	149			
	50 ve üstü	10	2.67	.63						
Toplam	-	152	2.68	.92						
İkinci Tabaka Okullar										
1–Yönlendirici Dil	30 ve altı	33	3.12	.74	G. Arası	4.147	3	1.382	2.82	.04
	31-40	86	3.39	.67	G. İçi	78.273	160	.48		
	41-50	33	3.48	.77	Toplam	82.420	163			
	50 ve üstü	12	3.74	.48						
Toplam	-	164	3.38	.71						
2–Cesaret Verici Dil	30 ve altı	33	2.83	.82	G. Arası	5.336	3	1.77	2.91	.03
	31-40	86	3.20	.74	G. İçi	97.646	160	.61		
	41-50	33	3.08	.83	Toplam	102.982	163			
	50 ve üstü	12	3.52	.71						
Toplam	-	164	3.12	.79						
3–Aitlik Yaratıcı Dil	30 ve altı	33	2.66	.80	G. Arası	6.061	3	2.020	3.42	.01
	31-40	86	2.99	.72	G. İçi	94.497	160	.59		
	41-50	33	3.05	.80	Toplam	100.558	163			
	50 ve üstü	12	3.44	.84						

Toplam	-	164	2.97	.78						
Üçüncü Tabaka Okullar										
1-Yönlendirici Dil	30 ve altı	28	3.28	.85	G. Arası	1.113	3	.37	.63	.59
	31-40	43	3.48	.77	G. İçi	58.094	99	.58		
	41-50	28	3.55	.66	Toplam	59.206	102			
	50 ve üstü	9	3.36	.73						
Toplam	-	108	3.44	.76						
2-Cesaret Verici Dil	30 ve altı	28	3.08	.93	G. Arası	5.549	3	1.85	2.45	.06
	31-40	43	3.18	.86	G. İçi	74.617	99	.75		
	41-50	28	3.42	.75	Toplam	80.166	102			
	50 ve üstü	9	3.95	1.0						
Toplam	-	108	3.28	.88						
3-Aitlik Yaratıcı Dil	30 ve altı	28	3.10	.80	G. Arası	1.518	3	.50	.80	.49
	31-40	43	3.11	.86	G. İçi	62.295	99	.62		
	41-50	28	3.16	.68	Toplam	63.813	102			
	50 ve üstü	9	3.57	.69						
Toplam	-	108	3.16	.79						

4.4. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4.31’de intibak ettirici liderlik alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyen Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre kolaylaştırıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.83$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile uyum sağlayıcı beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.77$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.87$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.31’de motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyen Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre yönlendirici dil ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.81$] olarak bulunmuştur. Analiz sonucu ulaşılan değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yönlendirici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.70$] olarak bulunmuştur bu sonuç iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Cesaret verici dil ile aitlik yaratıcı

dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.77$] iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.31’de intibak ettirici liderlik alt boyutları ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyen Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre kolaylaştırıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.77$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.73$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.56$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.85$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.78$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.61$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.79$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.68$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.57$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.31

İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Arasındaki Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Tablosu

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6
1-Kolaylaştırıcı Beceri	3.44	.83	1	.83**	.77**	.77**	.73**	.56**
2-İdarî Beceri	3.36	.84		1	.87**	.85**	.78**	.61**
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	3.55	.78			1	.79**	.68**	.57**
4-Yönlendirici Dil	3.25	.86				1	.81**	.70**
5-Cesaret Verici Dil	3.04	.91					1	.77**
6-Aitlik Yaratıcı Dil	2.91	.86						1

** $p < .001$ $N=424$ (Çalışmaya Katılan Öğretmen Sayısı)

4.5. Okul Tabakalarına Göre İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4.32’de birinci tabaka okullarda ilk olarak intibak ettirici liderlik alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kolaylaştırıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.84$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile uyum sağlayıcı beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.80$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.89$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İkinci olarak motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yönlendirici dil ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.83$]

olarak bulunmuştur. Analiz sonucu ulaşılan değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yönlendirici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.70$] olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Cesaret verici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.78$] olarak bulunmuş olup iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Son olarak intibak ettirici liderlik alt boyutları ile motivasyoneldil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kolaylaştırıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.78$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.77$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.60$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.87$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.79$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.66$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.83$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.77$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.63$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.32’de ikinci tabaka okullarda ilk olarak intibak ettirici liderlik alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kolaylaştırıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri $[r=.85]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile uyum sağlayıcı beceri arasındaki korelasyon değeri $[r=.78]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri $[r=.84]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İkinci olarak motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre yönlendirici dil ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.83]$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucu ulaşılan değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yönlendirici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.65]$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Cesaret verici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.75]$ iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Son olarak intibak ettirici liderlik alt boyutları ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kolaylaştırıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.77]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.74]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.52]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.80]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri $[r=.75]$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

İdarî beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.52$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.73$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.67$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.53$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.32’de üçüncü tabaka okullarda ilk olarak intibak ettirici liderlik alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kolaylaştırıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.74$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile uyum sağlayıcı beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.66$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile idarî beceri arasındaki korelasyon değeri [$r=.66$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İkinci olarak motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yönlendirici dil ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.73$] olarak bulunmuştur. Analiz sonucu ulaşılan değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yönlendirici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.72$] olarak bulunmuştur bu sonuç iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Cesaret verici dil ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.74$] iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Son olarak intibak ettirici liderlik alt boyutları ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirleyecek olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kolaylaştırıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.69$] olarak bulunmuştur. Bu değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki

olduğunu ifade etmektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.60$] olarak bulunmuş olup elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Kolaylaştırıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.44$] olarak elde edilmiştir. Bu değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.85$] olarak görülmektedir. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmaktadır. İdarî beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.75$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İdarî beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.57$] olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişkiye işaret etmektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile yönlendirici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.79$] olarak bulunmuş olup elde edilen değer iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.50$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyum sağlayıcı beceri ile aitlik yaratıcı dil arasındaki korelasyon değeri [$r=.44$] olarak bulunmuştur. Elde edilen değer iki değişken arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.32

Okul Tabakalarına Göre İtibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Arasındaki Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Tablosu

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6
Birinci Tabaka Okullar N=152								
1-Kolaylaştırıcı Beceri	3.12	.96	1	.84**	.80**	.78**	.77**	.60**
2-İdarî Beceri	3.09	.95		1	.89**	.87**	.79**	.66**
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	3.37	.84			1	.83**	.77**	.63**
4-Yönlendirici Dil	2.98	.99				1	.83**	.70**
5-Cesaret Verici Dil	2.78	.99					1	.78**
6-Aitlik Yaratıcı Dil	2.67	.92						1
Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6
İkinci Tabaka Okullar N=164								
1- Kolaylaştırıcı Beceri	3.64	.69	1	.85**	.78**	.77**	.74**	.52**
2-İdarî Beceri	3.45	.76		1	.84**	.80**	.75**	.52**
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	3.63	.73			1	.73**	.67**	.53**
4-Yönlendirici Dil	3.38	.71				1	.83**	.65**
5-Cesaret Verici Dil	3.12	.79					1	.75**
6-Aitlik Yaratıcı Dil	2.97	.78						1
Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6
Üçüncü Tabaka Okullar N=108								
1- Kolaylaştırıcı Beceri	3.59	.68	1	.74**	.66**	.69**	.60**	.44**
2-İdarî Beceri	3.60	.70		1	.83**	.85**	.75**	.57**
3-Uyum Sağlayıcı Beceri	3.68	.71			1	.79**	.50**	.44**
4-Yönlendirici Dil	3.45	.76				1	.73**	.72**
5-Cesaret Verici Dil	3.30	.88					1	.74**
6-Aitlik Yaratıcı Dil	3.17	.78						1

4.6. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil'e Yönelik Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

4.6.1. İntibak Ettirici Liderlik Toplam Puanı İle Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Sonuçları

Tablo 4.33'te birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen intibak ettirici liderlik toplam puanının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmen algılarına göre yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderlik ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .89, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin intibak ettiricilik özelliğini %79 oranında açıklayabildiği, %21 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .89, R^2 = .79, F = 195.080, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kolaylaştırıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .63, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .32, p < .01$) değişkeninin intibak ettirici liderlik özelliği üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilave olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin intibak ettirici liderlik özelliği üzerinde ($\beta = -.63, p > .01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.33'te ikinci tabaka okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen intibak ettirici liderlik toplam puanının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmen algılarına göre yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderlik ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .83, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin intibak ettiricilik özelliğini %69 oranında açıklayabildiği, %31 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .83, R^2 = .69, F = 120.357, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kolaylaştırıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dildir. Bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına

ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .58, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .33, p < .01$) değişkeninin intibak ettirici liderlik özelliği üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin intibak ettirici liderlik özelliği üzerinde ($\beta = -.07, p > .01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.33'te üçüncü tabaka okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen intibak ettirici liderlik toplam puanının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmen algılarına göre yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderlik ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .87, p < .01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin intibak ettiricilik özelliğini %77 oranında açıklayabildiği, %23 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .87, R^2 = .77, F = 1116.290, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kolaylaştırıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .88, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .23, p < .01$) değişkeninin intibak ettirici liderlik özelliği üzerine pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin intibak ettirici liderlik özelliği üzerinde ($\beta = -.27, p < .01$) negatif yönlü anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.33

İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Birinci Tabaka Okullar					
İntibak Ettirici Liderlik	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.85	.10	-	7.94	.00
1–Yönlendirici Dil	.55	.06	.63	9.27	.00
2–Cesaret Verici Dil	.28	.06	.32	4.24	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.03	.05	-.03	-.63	.52
<i>N=424, R=.89, R²=.79, F=195.080, p<.01</i>					
İkinci Tabaka Okullar					
İntibak Ettirici Liderlik	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.94	.15	-	6.31	.00
1–Yönlendirici Dil	.56	.07	.58	7.34	.00
2–Cesaret Verici Dil	.29	.07	.33	3.72	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.06	.05	-.07	-1.07	.28
<i>N=424, R=.83, R²=.69, F=120.357, p<.01</i>					
Üçüncü Tabaka Okullar					
İntibak Ettirici Liderlik	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.23	.14		8.67	.00
1–Yönlendirici Dil	.74	.06	.88	11.78	.00
2–Cesaret Verici Dil	.16	.05	.23	2.97	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.22	.06	-.27	-3.64	.00
<i>N=424, R=.87, R²=.77, F=1116.290, p<.01</i>					

4.6.2. Birinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Boyutları ile Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.34'te birinci tabaka okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen intibak ettirici liderlik alt boyut puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmen algılarına göre yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderliğin kolaylaştırıcı beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .81, p < .01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin kolaylaştırıcı becerisini %67 oranında açıklayabildiği, %33 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .81, R^2 = .67, F = 100.158, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kolaylaştırıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .48, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .43, p < .01$) değişkeninin idarî beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin kolaylaştırıcı beceri üzerinde ($\beta = -.08, p > .01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

İkinci boyut olarak intibak ettirici liderlik idarî beceri puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçlarına göre yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderliğin idarî beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .87, p < .01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin idarî becerisini %77 oranında açıklayabildiği, %23 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .87, R^2 = .77, F = 162.268, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin idarî beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .67, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .23, p < .01$) değişkeninin idarî beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin idarî beceri üzerinde ($\beta = .00, p > .01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üçüncü boyut olan intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderliğin uyum sağlayıcı beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .84, p < .01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin uyum sağlayıcı becerisini %72 oranında açıklayabildiği, %28 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .84, R^2 = .72, F = 126.990, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin uyum sağlayıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .64, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .25, p < .01$) değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerinde ($\beta = -.02, p > .01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.34

Birinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutlarıyla Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Kolaylaştırıcı Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	.79	.15	-	5.19	.00
1–Yönlendirici Dil	.46	.08	.48	5.55	.00
2–Cesaret Verici Dil	.42	.09	.43	4.42	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.08	.08	-.08	-1.07	.28
<i>N=152, R=.81, R²=.67, F=100.158, p<.01</i>					
İdarî Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	.55	.12	-	4.48	.00
1–Yönlendirici Dil	.64	.06	.67	9.38	.00
2–Cesaret Verici Dil	.21	.07	.23	2.81	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	.00	.06	.00	.01	.98
<i>N=152, R=.87, R²=.77, F=162.268, p<.01</i>					

Uyum Sağlayıcı Beceri	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.216	.12		9.91	.00
1–Yönlendirici Dil	.54	.06	.64	8.00	.00
2–Cesaret Verici Dil	.21	.07	.25	2.82	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.02	.06	-.02	-.36	.71

$N=152, R=.84, R^2=.72, F=126.990, p<.01$

4.6.3. İkinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Boyutları ile Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.35’te ikinci tabaka okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen intibak ettirici liderlik alt boyut puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının birlikte intibak ettirici liderliğin kolaylaştırıcı beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R= .79, p<0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil boyutlarının okul müdürlerinin kolaylaştırıcı becerisini %63 oranında açıklayabildiği, %37 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R=.79, R^2=.63, F=92.923, p<.01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kolaylaştırıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta =.51, p<.01$) ve cesaret verici dil ($\beta =.39, p<.01$) değişkeninin kolaylaştırıcı beceri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin kolaylaştırıcı beceri üzerinde ($\beta = -.11, p>.01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

İkinci boyut olarak intibak ettirici liderlik idarî beceri boyutu puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderliğin idarî beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı

bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .81, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil boyutlarının okul müdürlerinin idarî becerisini % 67 oranında açıklayabildiği, % 33 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .81, R^2 = .67, F = 108.763, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin idarî beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil ve cesaret verici dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .57, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .36, p < .01$) değişkeninin idarî beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin idarî beceri üzerinde ($\beta = -1.83, p > .01$) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üçüncü boyut olarak intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının birlikte intibak ettirici liderliğin uyum sağlayıcı beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .79, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil boyutlarının okul müdürlerinin uyum sağlayıcı becerisini % 63 oranında açıklayabildiği, % 37 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .79, R^2 = .63, F = 126.990, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin uyum sağlayıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil olmakla birlikte cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .54, p < .01$) değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak cesaret verici dil ($\beta = .19, p > .01$) ve aitlik yaratıcı dil ($\beta = .03, p > .01$) değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.35

İkinci Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutlarıyla Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Kolaylaştırıcı Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.14	.16	-	6.91	.00
1–Yönlendirici Dil	.50	.08	.51	6.02	.00
2–Cesaret Verici Dil	.34	.08	.39	3.99	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.10	.06	-.11	-1.57	.11
<i>N=164, R=.79, R²=.63, F=92.923, p<.01</i>					
İdarî Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	.62	.17	-	3.59	.00
1–Yönlendirici Dil	.62	.08	.57	7.04	.00
2–Cesaret Verici Dil	.35	.09	.36	3.90	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.12	.06	-.12	-1.83	.06
<i>N=164, R=.81, R²=.67, F=108.763, p<.01</i>					
Uyum Sağlayıcı Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.079	.19	-	5.58	.00
1–Yönlendirici Dil	.55	.09	.54	5.68	.00
2–Cesaret Verici Dil	.18	.10	.19	1.77	.07
3–Aitlik Yaratıcı Dil	.03	.07	.03	.46	.64
<i>N=164, R=.79, R²=.63, F=126.990, p<.01</i>					

4.6.4. Üçüncü Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Boyutları ile Motivasyonel Dil Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.36'da üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen intibak ettirici liderlik alt boyut puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının birlikte intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .72, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin kolaylaştırıcı becerisini % 52 oranında açıklayabildiği, % 48 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .72, R^2 = .52, F = 38.521, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kolaylaştırıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil olmakta bunun yanında aitlik yaratıcı dilin negatif yönlü önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .64, p < .01$) ve cesaret verici dil boyutunun ($\beta = .32, p < .01$) kolaylaştırıcı beceri üzerine pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Aitlik yaratıcı dil ($\beta = -.25, p < .01$) kullanımının kolaylaştırıcı beceri üzerinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

İkinci boyut olarak intibak ettirici liderlik idarî beceri puanlarının motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının birlikte intibak ettirici liderlik idarî beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .89, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin idarî becerisini % 79 oranında açıklayabildiği, % 21 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .89, R^2 = .79, F = 133.429, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin idarî beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dilsıralamasından oluşmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = .75, p < .01$) ve cesaret verici dil ($\beta = .39, p < .01$) değişkeninin idarî beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Aitlik yaratıcı dil ($\beta = -.26, p < .01$) kullanımının idarî beceri üzerinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü boyut olarak intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri boyut puanlarının motivasyonel dil boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının intibak ettirici liderliğin uyum sağlayıcı beceri boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .81, p < 0.01$). Buna ilâve olarak motivasyonel dil alt boyutlarının okul müdürlerinin uyum sağlayıcı becerisini % 67 oranında açıklayabildiği, % 33 kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .81, R^2 = .67, F = 70.570, p < .01$]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin uyum sağlayıcı beceri üzerine önem sırası; yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil olmaktadır. Bunun yanında cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dilin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönlendirici dil ($\beta = 1.02, p < .01$) değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerine anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna ilâve olarak cesaret verici dil ($\beta = -.07, p > .01$) kullanımının uyum sağlayıcı beceri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı fakat aitlik yaratıcı dil ($\beta = -.24, p < .01$) kullanımının uyum sağlayıcı beceri üzerinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.36

Üçüncü Tabaka Okullarda İntibak Ettirici Liderlik Alt Boyutlarıyla Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Kolaylaştırıcı Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.50	.21		6.90	.00
1–Yönlendirici Dil	.56	.09	.64	5.92	.00
2–Cesaret Verici Dil	.24	.08	.32	2.88	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.22	.09	-.25	-2.32	.02
<i>N=108, R=.72, R²=.52, F=38.521, p<.01</i>					
İdarî Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	.93	.14	-	6.27	.00
1–Yönlendirici Dil	.69	.06	.75	10.60	.00
2–Cesaret Verici Dil	.31	.05	.39	5.30	.00
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.23	.06	-.26	-3.62	.00
<i>N=108, R=.89, R²=.79, F=133.429, p<.01</i>					
Uyum Sağlayıcı Beceri	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.27	.19		6.64	.00
1–Yönlendirici Dil	.95	.08	1.02	11.34	.00
2–Cesaret Verici Dil	-.05	.07	-.07	-.76	.44
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.22	.08	-.24	-2.67	.00
<i>N=108, R=.81, R²=.67, F=70.570, p<.01</i>					

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

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

5.1. Sonuç, Tartışma

Bu bölümde öğretmen algılarına göre; okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik becerileri ve motivasyonel dil düzeyleri, intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil arasındaki ilişkiler ve demografik değişkenlere ilişkin farklılıklar ile motivasyonel dilin liderliği ne düzeyde yordadığına yönelik sonuçların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

5.1.1. İntibak Ettirici Liderliğe Yönelik Sonuçlar

Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin göstermiş olduğu kolaylaştırıcı beceri ($\bar{X} = 3.12$) orta düzeyin biraz üstünde, idarî beceri ($\bar{X} = 3.09$) orta düzeyin biraz üstünde, uyum sağlayıcı ($\bar{X} = 3.37$) beceri orta düzeyin biraz üstündedir. Buna ilâve olarak, öğretmenler okul müdürlerinin göstermiş olduğu intibak ettirici liderlik özelliğini en yüksek uyum sağlayıcı beceride en düşük olarak idarî liderlik becerisinde algılamışlardır.

İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin göstermiş olduğu kolaylaştırıcı beceri ($\bar{X} = 3.64$) orta düzeyin biraz üstünde, idarî beceri ($\bar{X} = 3.45$) orta düzeyin biraz üstünde, uyum sağlayıcı ($\bar{X} = 3.63$) beceri orta düzeyin biraz üstündedir. Buna ilâve olarak öğretmenler, okul müdürlerinin göstermiş olduğu intibak ettirici liderlik özelliğini en yüksek ortalama ile kolaylaştırıcı beceri alt ölçeğinde en düşük ortalama ile idarî liderlik becerisinde algılamışlardır.

Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin göstermiş olduğu kolaylaştırıcı beceri ($\bar{X} = 3.59$) orta düzeyin biraz üstünde, idarî beceri ($\bar{X} = 3.60$) orta düzeyin biraz üstünde, uyum sağlayıcı ($\bar{X} = 3.68$) beceri orta düzeyin biraz üstündedir. Buna ilâve olarak, öğretmenler okul müdürlerinin göstermiş olduğu intibak ettirici liderlik özelliğini en yüksek ortalama ile uyum sağlayıcı beceri alt ölçeğinde en düşük ortalama ile kolaylaştırıcı beceride algılamışlardır.

Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik alt boyutları, başarı düzeyi yüksek olan okullarda başarı düzeyi düşük olan okullara kıyasla kısmen zayıf olduğu görülmüştür. Bunun yanında idarî liderlik becerileri, kolaylaştırıcı ve uyum sağlayıcı becerilerine kıyasla daha düşük düzeydedir. Etkili okullarda okul yöneticileri, özellikle okulun akademik ve sosyal başarılarına odaklanmalı, öğrenci ve öğretmenlerin akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahip olmalıdır. Bu beklentileri gerçekleştirmek okul müdürlerinin temel görevleridir ve çeşitli yönetsel araçları kullanırlar. Dolayısıyla okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bunun için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalıdır (Sergiovanni, 1984; Özden, 1998; Şişman, 2011).

Bu sonuçtan yola çıkarak, birinci tabaka okullarda öğrencilerin akademik başarılarının temelinde okul, okul müdürü ve öğretmen faktöründen ziyade ailelerin katkıları olduğu düşünülmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan güçlü aileler okulu, bireyleri hayata sadece akademik olarak değil psikolojik ve sosyal olarak da hazırlanmanın aracı olarak görürler. Bu aileler çocuklarının okul aktiviteleriyle yakından ilgilenirler ve okul başarılarının artırılmasının önündeki engelleri kaldırmanın çabası içindedirler. Dolayısıyla başarıda aile katkısı önemlidir (Çelenk, 2003; Jeynes, 2003). Düşük sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki aileler ise çocuklarının okul başarısızlıklarının nedenleri araştırmadığı gibi onlara yardımcı da olamazlar (Gordon, 1993; Waggoner ve Griffith; 1998; Pizzolato ve Hicklen; 2011).

Sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri orta ve yüksek olan aileler okulları sadece akademik açıdan başarılı bireylerin yetiştirildiği kurum olarak hayal etmez buna ilâve olarak okulun temel görevinin ahlâki ve insâni değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmesi olduğunu düşünürler. Bu beklenti başta aileler ve öğretmenlerde okulun niteliklerinin yükselmesi, öğretmen kalitesinin artırılması gibi sürekli değişim arzusu yaratmaktadır. Bu arzunun ilk muhatap makamı okul müdürü olmasına rağmen değişim lideri olarak okul müdürünün bilmesi ve yapması gereken şeyler içinde bulunduğu hiyerarşi tarafından belirlenmektedir. Bu günkü eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumda mevcut yapı etkin olarak işlememekte, yapısal sorunlar tespit edilememekte, küresel gelişmeler takip edilmesine rağmen kavranamamaktadır (Sezal, 2014). Bu olumsuzluklardan dolayı okul müdürü ve okullar kendilerini yenileme gücü olarak geleceğe odaklanmak, problemleri yerinde ve yeniden tanımlayıp uygun bağlamsal

çözümlemeler getirmek ve *-gerekiyorsa hemen-*değişimi sağlayacak aciliyet duygusunu yaratma kapasitesinden uzaktır. Çünkü okul müdürleri müdürlüğü bir yönetim mekanizması değil uygulama aracı olarak görmekte, politika, okul sisteminin oluşturulması, eğitimin temel ilke ve niteliklerinin belirlenmesi konusunda kolaycılığa kaçıp bu işlemin merkezi yönetim tarafından yapılması gerektiğini öngörmektedirler (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Bu durumun farkında olan aileler akademik başarıyı okulda değil dersanelerde ve özel ders veren öğretmenlerde bulmuşlardır. Ailelerin başarıya dönük yüksek beklentisinin okul müdürlerince karşılanmaması öğretmenler tarafından da fark edilen bir olgudur. Bu etkenler başarı düzeyi yüksek okullarda okul müdürlerinin liderlik becerilerinin daha az algılanmasının sebepleri olarak düşünülebilir.

İkinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarında, okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özellikleri birinci tabaka okul müdürlerine kıyasla daha yüksektir. Araştırma sürecinde ikinci ve üçüncü tabaka okulların genellikle şehir merkezinden uzakta ve sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak daha düşük düzey ailelerin yaşadığı mahallelerde bulunduğu gözlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ailelerin veremediği paydaş desteğinden doğan eksikliğin, okul müdürünün bireysel çabaları ile giderebilme gayretinin öğretmen algılarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Okulların sürekli değişen koşullar altında başarılı olmaları için, biçimsel iş tanımlarıyla sınırlı kalmadan, görevin gerektirdiklerinin ötesinde, örgütsel etkililiğe ve gelişmeye katkıda bulunmaya istekli iş görenlere sahip olması gereklidir (Turnipseed ve Wilson, 2009; Somech, 2005). Bu gereklilik bağlamsal olarak kendiliğinden ortaya çıkan ve akademik dirençlilik olarak ifade edilen dezavantajlı sosyo-ekonomik çevreye sahip öğrencilerin akademik olarak yüksek başarı göstermesi olgusu üzerine odaklanan okul müdürü ve öğretmenlerin yüksek akademik başarı sağlanması çabaları olabilir (Gayles, 2005; Morales, 2008). Çünkü ikinci ve üçüncü tabakada bulunan okullar birinci tabakada bulunan okullara kıyasla hem ailelerden hem de dış çevreden daha az destek alacağı düşünüleceğinden dolayı okul müdürlerinin daha fazla liderlik becerisi sergileyebileceği öngörülmektedir.

Başarı düzeyi düşük olan okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerinin, başarı düzeyi yüksek okullardaki öğretmenlere kıyasla yüksek olması aykırı bir durum gibi görünmektedir. Bir örgütte

yüksek sonuç beklentisi çalışanların hem yüksek kişisel beklenti duygularının hem de performanslarının artmasına neden olur. Bir başka deyişle, kişiler bir işte başarı göstereceklerine inanırlarsa daha fazla çalışırlar (Kağıtçıbaşı, 2012). Başarı düzeyi düşük olan okullarda başta aileler olmak üzere toplumun ve okulun öğrencilerin gelecekteki akademik düzeylerine yönelik beklenti bulunmamaktadır. Bu beklenti yokluğu okul müdürleri ve öğretmenler üzerinde bir baskıya neden olmadığından dolayı okul müdürlerinin çevre ve aile desteği oluşturması daha zordur. Bu koşullar altında ailelerin başarı konusunda baskısını hissetmeyen okul müdürü ve öğretmenlerin kendi aralarında bir ahlâki olmayan bir mutabakatla sosyal kaytarma davranışı içinde oldukları ifade edilebilir. Buna ek olarak eğer çalışsalar bile harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağı düşüncesi onların kendilerini okuldan ve öğrenciden daha az sorumlu hissetmelerine neden olabilecektir. Bu durumda okul müdürünün icra edeceği herhangi bir görev ve etkinlik öğretmen algılarına olumlu olarak yansiyabilir. Bundan dolayı düşük başarılı okullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin liderlik becerilerini başarı düzeyi yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla hissetmiş olabilir.

Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi düşük olan ailelerin bulunduğu gruplarda öğrencinin akademik ve insâni başarı düzeyindeki düşük beklenti Türk toplumu için verimsiz ve hastalıklı bir sarmalın başlangıcı olabilir. Bu süreçte düşük beklenti düşük başarıya, düşük başarı okul müdürünün becerilerinde ve öğretmen beklentilerinde bir vasıfsızlığa neden olabilir. Buda okulun düşük kalite-yüksek eşitsizlik ikilisiyle tanımlanmasına yol açabilir. Bu kısır döngü, düşük beklenti-düşük başarıya sahip okullarda ve dolayısıyla toplum içinde fırsat eşitsizliğini yaratan bir olgu olarak karşımıza çıkabilir (Simola, 2005; Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012).

5.1.2. Motivasyonel Dile Yönelik Sonuçlar

Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönlendirici dil ($\bar{X}=2.98$) kullanımı orta düzeyin biraz üstünde, cesaret verici dil ($\bar{X}=2.78$) kullanımı orta düzeyin biraz üstünde, aitlik yaratıcı dil ($\bar{X}=2.67$) kullanımı orta düzeyin biraz üstündedir. Buna ilâve olarak öğretmenler, okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili en yüksek ortalama ile yönlendirici dil en düşük ortalama ile aitlik yaratıcı dil alt boyutunda algılamışlardır.

İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönlendirici dil ($\bar{X}=3.38$) kullanımı orta düzeyin biraz üstünde, cesaret verici dil ($\bar{X}=3.12$) kullanımı orta düzeyin biraz üstünde, aitlik yaratıcı dil ($\bar{X}=2.97$) kullanımı orta düzeyin biraz üstündedir. Buna ilâve olarak öğretmenler okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili en yüksek ortalama ile yönlendirici dil en düşük ortalama ile aitlik yaratıcı dil alt boyutunda algılamışlardır.

Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönlendirici dil ($\bar{X}=3.45$) kullanımı öğretmen algılarına göre orta düzeyin biraz üstünde, cesaret verici dil ($\bar{X}=3.30$) kullanımı öğretmen algılarına göre orta düzeyin biraz üstünde, aitlik yaratıcı dil ($\bar{X}=3.17$) kullanımı öğretmen algılarına göre orta düzeyin biraz üstündedir. Buna ilâve olarak öğretmenler okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dili en yüksek ortalama ile yönlendirici dil en düşük ortalama ile aitlik yaratıcı dil alt boyutunda algılamışlardır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım düzeylerinin, başarı düzeyi yüksek okullarda başarı düzeyi düşük olanlara kıyasla daha zayıf seviyede olduğu görülmüştür. Her üç tabakada okul müdürünün aitlik yaratıcı dil kullanım düzeyi, cesaret verici dil ve yönlendirici dil kullanım düzeyine kıyasla daha düşük düzeydedir. Aitlik yaratıcı dil kullanımının üyelerin bilişsel şemalarını, kültürel normların içselleştirmesini sağlayacak şekilde harekete geçirdiği söylenebilir. Her üç tabakada aitlik yaratıcı dil kullanım düzeyinin düşük çıkma nedeni okul müdürlerinin kısa süreli görevler yapmasına, okulun geçmişteki başarılarını yeni öğretmen ve öğrencilere aktaramamasına bağlanabilir. Bu olumsuz uygulama okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlere karşı tutumları ile ilgili olan okul kültürünün oluşmamasına neden olabilecektir. Güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiği, olumlu okul kültürüne sahip okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığı olumsuz okul kültürüne sahip okullarda ise değişime karşı bir direnç olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2007).

Birinci tabaka okullarda okul müdürünün motivasyonel dili kullanma düzeyi öğretmen algılarına göre üç alt boyutta diğer tabakalara oranla daha düşük düzeydedir. Aynı durum intibak ettirici liderlik alt boyutları içinde geçerlidir. İktidarın ve gücün yarattığı etkinin var olması ve kullanılması bazı bağlamsal özelliklere bağlıdır. Bu

özellikler insanları birlikte çalışmaya, ortak hedefleri zorlamaya ve faaliyetlerini eşgüdümlü hale getirmeye yarayan bazı teşvik edici unsurlar olarak örgüt bağlamında kendiliğinden ortaya çıkar ve bu sayede liderin becerilerini kullanabilmesi mümkün olabilir. Gücün ve iktidarın kullanılabilmesine yol açan bu özellik örgüt içinde karşılıklı bağımlılık özelliğidir. Pfeffer (1992)'a göre bir eylemin gerçekleşmesi ya da beklenen sonucun elde edilmesi için gerekli bütün koşulların tek bir kişinin kontrolü altında olmadığı her durum karşılıklı bağımlılık olarak tanımlanır. Elde edilen veriler ışığında okul müdürünün motivasyonel dil kullanım düzeyi ve intibak ettirici liderlik düzeylerinin düşük algılanmasının temelinde okulun kontrolünü paylaş(a)mamasından ve yetkisini göçer(e)memesinden kaynaklanan karşılıklı bağımlılığın olmadığı düşünülebilir. Karşılıklı bağımlılığın olmadığı okullarda lider izleyenlerinin kendisiyle aynı görüşte olmasını sağlayabilmek için yetki, nüfuz gibi yaptırımları kullanma eğilimine girmektedir. Öğretmenler; okul müdürlerinin yönlendirici dil kullanmasını hiyerarşiden kaynaklanan gücün öğretmenler üzerine uygulanan idarî becerileri olarak algılamamaktadır.

Birinci tabaka okullarda okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım düzeylerinin öğretmen algılarına göre diğer tabakalara kıyasla daha düşük elde edilmesinin bir nedeni de bu okullarda diğer öğretmenlere rol-model olacak yaşlı öğretmenlerin bulunması olabilir. Öğretmenler üzerinde motivasyonu arttıracak terfi, kariyer ve akademik yükselme beklentisi önemlidir. Yaşlı öğretmenlerin bu tür beklentisinin kalmaması mesleğinden alacağı tatminin azalmasına ve örgütsel yapıyı benimseme duygularında zayıflamalar olabilir (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Bir başka etken ise okullar görev uzmanlaşmasının en yoğun yaşandığı yerlerdir. Görev uzmanlaşması ve mesleki yeterlik ne kadar yüksekse anlaşmazlık düzeyi yüksek olabilir. Öğrenci başarısı konusunda baskı hisseden öğretmenler, görev uzmanlıkları dolayısıyla okul müdürünün liderlik ve motivasyonel dil yeterliklerini diğer tabakalara göre daha az buluyor olabilirler.

Bir başka neden ise okul müdürünün sergileyeceği etkili liderlik, öğretmenlerin göstereceği etkili öğretmen davranışları ve ailelerin desteği sonucunda umulan akademik başarının gelmesi beklenen bir sonuçtur. Elde edilen başarının temelinde büyük bir oranda ailenin çabalarıyla öğrenciye sunulan özel ders, dersane gibi fırsatlardır. Bu durum da öğretmenler tarafından algılanan bir gerçekliktir. Bu bağlamda

öğrencilerin, ailelerin başarı konusundaki çabaları ve beklentileri ile okulun sosyal, fiziksel yeterlikleri, okul müdürü ve öğretmen nitelikleri arasındaki bir uçurum olduğu iddia edilebilir. Çünkü Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok öğretmenin bırakın öğretmen adayı olarak iyi bir eğitim almayı, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları görülmektedir. Böyle bir durumun farkındalığını yaşayan öğretmenler için okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil fazla bir anlam ifade etmeyebilir. Okul müdürünün uzaktan, merkezi bir sistemde işlevselleşsizleştirilmesi okulun, eğitimin, öğretmenin toplum nezdinde izlenimini de olumsuz etkilemektedir. Bu süreç zaman içinde kırılması zor olan kalıpyargıların oluşmasına neden olabilecektir.

5.1.3. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil’in Demografik

Değişkenlerine Yönelik Sonuçlar

Cinsiyet Değişkenine Göre İntibak Ettirici Liderlik Farklılığına Yönelik Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarına göre okul müdürlerinin kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarına göre okul müdürlerinin kolaylaştırıcı beceri sergilediği algısı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha üst düzeydedir. Buna karşılık idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin intibak ettirici liderlik algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri sergilediği algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dil Kullanımı Farklılığına İlişkin Sonuçlar.

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanım düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil kullandığı algısı erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeydedir. Buna karşılık cesaret verici dil kullanma algılarında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Cinsiyet değişkenine ait intibak ettirici liderlik becerileri ve motivasyonel dil kullanım düzeylerindeki farka ilişkin sonuçlara göre birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bunun yanında ikinci tabakada görev yapan erkek öğretmenler okul müdürlerinin sergilediği kolaylaştırıcı liderlik becerisi ve motivasyonel dil alt ölçeği olan yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanım düzeylerini kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıklarını ifade etmektedirler. Üçüncü tabaka okullarda görev yapan erkek öğretmenler, okul müdürlerinin sergilediği kolaylaştırıcı liderlik becerisi, idarî liderlik becerisi, uyum sağlayıcı liderlik becerisini kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıklarını ifade etmektedirler. Buna ilâve olarak motivasyonel dil boyutu olan yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanım düzeylerini de kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıklarını ifade etmektedirler.

Alan yazınında motivasyona yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Doğan ve Koçak (2014) okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu üzerine yaptığı araştırmada kadın öğretmenler okul müdürlerinin sağladığı iletişime dayalı motivasyonu erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Özen (2014)'in okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına olan etkisinin araştırıldığı çalışmasında yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil düzeylerinde cinsiyetten kaynaklanan anlamlı farkın temelinde okullarda kadın öğretmenlere yönelik cinsiyet kimliği temelli ayrımcı davranışların oluşu ilk olarak akla gelebilir. İki cinsiyet grubu arasındaki gerilim hali hazırda yaşanmaktadır çünkü Türkiye’de eğitim sorununu ve toplumsal cinsiyet rollerinin okul bağlamına yansımaları konu alan araştırmalar genellikle laik-anti laik, geleneksel-modern çizgisinde ötekileştirmeye dayalı olarak yapılmaktadır. Kadınların eğitim olanaklarına erişimi, sunumu ve sınırlandırılması hala geleneksel ataerkil yapılar tarafından gerçekleştirilmektedir.

Cinsiyetten kaynaklanan anlamlı farka ilişkin diğer neden, başarı düzeyi düşük okullarda kadın öğretmenlerin okula ve eğitime ilişkin beklentilerinin erkeklerden daha fazla olduğu olgusundan kaynaklanabilir. Bir toplumun gelişim sağlayabilmesinin en önemli etmeni eğitimidir. Eğitim sayesinde gelecek kuşaklar üretken ve kaliteli yaşam koşullarına sahip olabilirler. Toplumda eğitim adına sorumluluk duyan her kesimin, başta kadınlar olmak üzere bütün fertlere vereceği eğitimin niteliğini ve etkinliğini arttırması, özellikle kadınlara karşı ayrımcılık yapmadan toplumun bütün kesimlerini kucaklaması büyük önem ifade etmektedir. Çünkü kadınlar tarafından eğitim toplumsal cinsiyet sorununu giderecek, sınıfsal farkları yok edecek ve kadınların toplum içinde kendi ayakları üzerinde durabilmek için önemli güçlenme aracı olarak görülmektedir (Epstein ve Johnson, 1998; zen-Ergan, 2013).

Okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik becerilerinin ve motivasyonel dil kullanım düzeylerindeki cinsiyetten kaynaklı anlamlı farkın kadın öğretmenlerin okullarına duydukları bağlılığın azlığından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bazı araştırmalar erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okula daha bağlı olma sebebini kadınların kimliğinin temelinde aile sorumluluğu ve annelik rolünden kaynaklanan bazı sendromların bulunması olarak ifade etmektedirler (Aven, Parker ve McEnvoy, 1993; Dixon ve ark., 2005; Madenoğlu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014). Kadının toplumda yüklendiği eř, anne gibi toplumsal statülere dayalı rollerin yanında iş yaşamında da aktif rol oynaması tükenmişlik sendromunu yaşamasına sebep olabilir. Alan yazınında araştırmalar tükenmişlik sendromunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşabileceğini ifade etmektedir (Uludağ ve Yaratın, 2010; Pines ve Keinan, 2005).

Meslekî Kıdem Değişkenine Göre İtibak Ettirici Liderlik Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün kolaylaştırıcı becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün kolaylaştırıcı becerisini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algıladığı bulunmuştur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okul müdürünün intibak ettirici liderlik idarî beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün idarî becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen okul müdürünün idarî becerisini 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algıladığı bulunmuştur. Buna karşılık 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin idarî beceri algısı 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin uyum sağlayıcı becerisini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha az düzeyde algılamaktadır. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin uyum sağlayıcı becerisini 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha az düzeyde algıladığı bulunmuştur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutunda meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Motivasyonel Dil Kullanımı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin cesaret verici dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin cesaret verici dil kullandığını 26 yıl ve üstü öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin aitlik yaratıcı dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin yönlendirici dil kullandığını 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin cesaret verici dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin cesaret verici dil kullandığını 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenden daha az düzeyde algılamaktadır.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin aitlik yaratıcı dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Meslekî kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına göre hem intibak ettirici liderlik hem de motivasyonel dil açısından anlamlı farklar ikinci tabaka

okullarda bulunmuştur. Bulunan farka göre; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler okul müdürlerinin kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı becerilerini 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha az algılamaktadır. Buna ilâve olarak okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımını yönlendirici dil ve cesaret verici dil alt boyutlarında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha az düzeyde algılamaktadır.

Doğan ve Koçak (2014)'ın okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmasında 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem aralıklarında bulunan öğretmenlere göre motivasyon sağlama konusunda yöneticilerin iletişim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıklarını ifade etmektedir ve araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Fakat Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013)'ın intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutu özellikleriyle örtüşen ve ilköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışlarını konu alan çalışmasında öğretmen algılarına göre 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürünün desteğine ilişkin algılarının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu durum genç öğretmenlerin beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanamaması olarak ifade edilebilir. Öğretmen etkililiği, öğrenci başarısı ve motivasyonu, öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlaması gibi çeşitli faktörleri etkileyen sebeplerden birisi öğretmen beklentisidir (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmen beklentisi sosyal psikolojik bir kavram olarak bilinçaltı istencine dayalı bir olgu olarak öğretmenin, geçmiş yaşantılarından edindiği bilgiyle öğrencinin akademik ve sosyal başarısı hakkında sahip olduğu öngörüler olarak tanımlanabilir (Rosenthal ve Jacobson, 1968). Türkiye'de okulların birçok gereksinimleri bulunmaktadır fakat bunların en önemlisi alanında bilgili, öğretmenlik mesleğine gönülden bağlı ve çağın, toplumun kendisinden ne beklediğini bilerek geleceği okuyabilme yeteneğine sahip eğitimcilerdir. Etkili öğretmen, geleceği öngörerek ailelerin ve öğrencilerin beklentilerini karşılamanın ötesinde onlara gelecekle ilgili rehber olabilme yeterliğine sahip olmalıdır. Bu rehberlik öğrencilerin akademik ve meslekî geleceği ile ilgili vizyon oluşturmaya da kapsmalıdır. Buna ilâve olarak öğretmen beklentisi ile öğrenci başarısı arasındaki pozitif anlamlı ilişki öğretmenin öğrencisini başarabileceğine inandırması gerekliliğini ortaya koymaktadır çünkü öğrenme, öğrencinin istekli olduğu durumlarda gerçekleşmektedir.

Öğrenme bağlamının oluşması için öğrencinin öğrenme isteğini gerçekleştirebilecek başta yüksek başarı beklentisi olmak üzere tüm eylemlerin okul müdürleri ve öğretmenler tarafından öğrenciye kazandırılması gerekir. Öğretmen beklentilerinin temelinde öğrenci başarısı vardır ve bu başarıyı etkileyen faktörlerden birisi okul müdürünün liderlik becerileridir. Öğretmenlerin beklenti sahibi olabilmeleri, bu algıyı öğrencilerinde oluşturabilmesi ve neticesinde gerçekleştirilmesi okul müdürünün büyük başarılar yakalama fırsatıdır. Bu fırsat değişim fırsatıdır ve üst düzeyde performans sergilenmesini doğurur. Fakat performans üretilmesinin önünde önemli engeller bulunmaktadır. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda; sistemin merkeziyetçi yönetim yapısında kırtasiyeciliğin artarak işlerin gecikmesi ve acil gereksinimlerin karşılanamaması, hizmet ve yatırımların yerinde ve uygun zamanda yapılamaması, toplumun katılımının sağlanamaması, memurların yaratıcılıklarının sınırlanarak emirleri uygulayan kişilere dönüşmeleri, eğitimin standartlarının yükseltilememesi gibi sorunlar ortaya çıkmakta ve çözüm önerisi geliştirmekte yetersiz kalmaktadır. Bu noktada birçok eğitim bilimci ve yönetici merkeziyetçi anlayışın verimsizleştiğini bu koşullarla okul, aile ve çevre ilişkisinin sağlanamadığını vurgulamaktadırlar (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Dolayısıyla beklentileri aşan sonuçlar elde etmek için iyi niyetli olmak yetmez. İnsanları, süreçleri, stratejileri ve statükoyu değiştirmek gerekmektedir. Bu ancak yeni fırsat arayışlarıyla olur ve beklentiler oluşturulmadan ve karşılanmadan başarılı değişimler elde edilemez (Kouzes ve Posner, 2002).

Eğitim Durumu Değişkenine Göre İntibak Ettirici Liderlik Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum

sağlayıcı beceri alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dil Kullanımı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkenine Göre İntibak Ettirici Liderlik Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında bağlı bulunduğu sendika değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında bağlı bulunduğu sendika değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürünün intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında bağlı bulunduğu sendika değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

Bağlı Bulunduğu Sendika Değişkenine Göre Motivasyonel Dil Kullanımı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde bağlı bulunduğu sendika değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Branş Değişkenine Göre İntibak Ettirici Liderlik Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutlarında branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

Branş Değişkenine Göre Motivasyonel Dil Kullanımı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt

boyutlarını kullanım düzeylerinde branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde branş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

Yaş Değişkenine Göre İntibak Ettirici Liderlik Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutları düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutu düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik idarî beceri alt boyutu düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin idarî beceri algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri alt boyutu düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 41-50 yaş öğretmen grubunun okul müdürlerinin idarî beceri algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri, idarî beceri ve uyum sağlayıcı beceri alt boyutları düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Yaş Değişkenine Göre Motivasyonel Dil Kullanımı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

- Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin yönlendirici dil kullandığı algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarında; okul müdürlerinin motivasyonel dilin cesaret verici dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin cesaret verici dil kullandığı algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir.
- İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin aitlik yaratıcı dil alt boyutunu kullanım düzeylerinde yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre; 51 yaş ve üstü öğretmen grubunun okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dil kullandığı algısının 30 yaş ve altı öğretmen grubuna göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmektedir.
- Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarını kullanım düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Yaş değişkeni analiz sonuçlarına göre sadece ikinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerde hem intibak ettirici liderlik hem de motivasyonel dile yönelik anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklara göre; 30 yaş ve altı öğretmenler okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik idarî becerilerini 51 yaş ve üstü öğretmenlere, uyum sağlayıcı beceride ise 41-50 yaş grubu öğretmenlere kıyasla daha az düzeyde algılamaktadır. Buna ilâve olarak 30 yaş ve altı öğretmenler okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım düzeylerini yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında 51 yaş ve üstü öğretmenlere kıyasla daha az düzeyde algılamaktadır.

Özen (2014)'in okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına olan etkisinin araştırıldığı çalışmasında eğitim fakültesi

mezunu öğretmenlerin diğer kaynak mezunlarına kıyasla motivasyonel dili özellikle cesaret verici dil alt boyutunda daha az düzeyde algıladıkları görülmüştür. Fakat Karaköse (2008), öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeylerini belirlemeyi hedefleyen çalışmasında meslekî deneyimi daha az olan genç öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderliğine meslekî deneyimi daha fazla olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu düşündüklerini ifade etmekte ve araştırmanın yaş değişkenine yönelik bulgularıyla örtüşmemektedir.

Bu durum yine genç öğretmenlerin beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanamaması olarak ifade edilebilir. Nitekim Özkan ve Arslantaş (2013) ‘ın etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle ölçekleme çalışmasında okul yöneticilerinin etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceği ve başarabileceğine ilişkin yüksek beklentilere sahip olmaları gerektiğini etkili öğretmen gerekliliği olarak son sırada görmekte-dirler. Eğitim durumu değişkeni frekansına göre ikinci tabakada bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu oluşu ve sahip oldukları pedagojik yeterlikler diğer kaynaklardan mezun öğretmenlere göre farklı algı üretmesinin nedeni olabilir.

5.1.4. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

5.1.4.1. İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

İntibak ettirici liderlik ve motivasyonel dilin kendi alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen sonuçlar şöyledir. Okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik alt boyutlarından kolaylaştırıcı beceri ile idarî becerisi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, kolaylaştırıcı beceri ile uyum sağlayıcı beceri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, uyum sağlayıcı beceri ile idarî becerisi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkiye göre yönlendirici dil alt boyutu ile cesaret verici dil arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki, yönlendirici dil alt boyutu ile aitlik yaratıcı dil alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki

ve cesaret verici dil alt boyutu ile aitlik yaratıcı dil alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır.

İntibak ettirici liderlik ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen en önemli sonuçlara göre, intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil alt boyutları arasındaki en yüksek anlamlı pozitif ilişki düzeyi intibak ettirici liderlik alt boyutu olan idarî beceri ile motivasyonel dil alt boyutu olan yönlendirici dil boyutu arasındadır. Buna karşılık intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil alt boyutları arasındaki en düşük anlamlı pozitif ilişki düzeyi intibak ettirici liderlik alt boyutu olan kolaylaştırıcı beceri ile motivasyonel dil alt boyutu olan aitlik yaratıcı dil boyutu arasındadır. Buna ilâve olarak intibak ettirici liderlik alt boyutlarının motivasyonel dil aitlik yaratıcı dil boyutu ile en düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre okul müdürünün idarî becerilerini etkin kullanabilmesi okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin çağdaş gelişmeler ışığında bütün yenilikleri, teknoloji ve olanakları algılayabilmesini sağlayacak olan bağlamın ve şartların uygun hale getirilmesini ifade eden kolaylaştırıcı becerisine bağlı olabilir. Burada idarî beceri katı hiyerarşik bir yönetim anlayışı olarak değil okul ve paydaşlarının insânî özelliklerini önceleyerek planlama, örgütleme, koordinasyon ve denetim yapmasını ifade etmektedir. Ayrıca okul müdürünün kolaylaştırıcı becerisini etkin olarak kullanabilmesi okulun, öğretmenlerin, öğrencilerin ve paydaşların çağdaş, güncel gelişmelere yabancı kalmasına neden olan faktörlerin ortadan kaldırılmasını sağlayarak bağlama uyum sağlayabilmelerine neden olabilecektir. Okul müdürünün planlama, örgütleme, koordinasyon ve denetim etmenlerini etkin kullanabilmesi okulun, öğretmenlerin, öğrencilerin ve paydaşların değişimi çağın yakalanabilmesi için bir zorunluluk ve gereklilik olduğunu belirten uyum sağlama algısına sahip olmalarının yolunu açacaktır.

Motivasyonel dilin talimatlar yoluyla belirsizlikleri ortadan kaldıran yönlendirici dil özelliğinin okul müdürleri tarafından kullanılması, öğretmenlerin lider ile izleyen arasında duygu paylaşımı olarak ifade edilen cesaret verici dilin etkisini orta düzeye düşürmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin cesaret verici dili kullanırken yönlendirici tavırlardan uzak durması kullandığı dilin etkinliğini arttıracak bir etken olarak görülebilir. Belirsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan yönlendirici dil okul kurallarının ve değerlerinin okul bağlamına ve gelecek nesillere aktarılmasını

sağlayan aitlik yaratıcı etkinin oluşturulmasına olanak sağlayabilecektir. Okul müdürlerinin izleyenle lider arasında duygu paylaşımını amaçlayan cesaret verici dili kullanabilme etkililiği, paydaşlar üzerinde okul ile ilgili kültürel normların içselleştirmesini sağlayacak aitlik yaratıcı bir etki oluşturabilecektir.

İntibak ettirici liderlik ile motivasyonel dil alt boyutları arasında en dikkat çekici sonuç okul müdürünün intibak ettirici liderliğinin idarî becerisi ile en yüksek düzeyde ilişki içinde olan motivasyonel dilin yönlendirici dil alt boyutu oluşudur. İntibak ettirici liderin açık, anlaşılabilir bir şekilde izleyenine ilettiği talimatların yönetsel becerilerini arttıracakı öngörülmektedir. Bir başka dikkat çeken husus ise okul müdürünün okul kültürünü, normlarını ve yapısını aktarırken kullandığı aitlik yaratıcı dilin intibak ettirici liderlik becerileri üzerinde orta düzeyde bir etkide bulunmasıdır.

5.1.4.2. Okul Tabakalarına Göre İntibak Ettirici Liderlik ve Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Okul tabakalarına göre intibak ettirici liderliğin kendi alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen sonuçlar şöyledir. Her üç tabakada bulunan okullarda intibak ettirici liderlik alt boyutları arasındaki en yüksek pozitif anlamlı ilişki düzeyi birinci tabaka okullarında intibak ettirici liderlik alt boyutu olan uyum sağlayıcı beceri ile idarî beceri arasında bulunmaktayken en düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki üçüncü tabaka okullarında intibak ettirici liderlik alt boyutu olan uyum sağlayıcı beceri ile idarî beceri arasında bulunmaktadır.

Okul tabakalarına göre motivasyonel dilin kendi alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen sonuçlara göre her üç tabakada bulunan okullarda motivasyonel dil alt boyutları arasındaki en yüksek pozitif anlamlı ilişki düzeyi birinci tabaka okullarında motivasyonel dil alt boyutu olan yönlendirici dil ile cesaret verici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil arasında bulunmaktayken en düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki ikinci tabaka okullarında motivasyonel dil alt boyutu olan yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil arasında bulunmuştur.

Okul tabakalarına göre intibak ettirici liderlik ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen en önemli sonuçlara göre, intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil alt boyutları arasındaki en yüksek anlamlı pozitif ilişki düzeyi

başarı seviyesi en yüksek okullarda intibak ettirici liderlik alt boyutu olan idarî beceri ile motivasyonel dil alt boyutu olan yönlendirici dil arasındadır. Buna karşılık intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil alt boyutları arasındaki en düşük anlamlı pozitif ilişki düzeyi başarı seviyesi en düşük okullarda intibak ettirici liderlik alt boyutu olan kolaylaştırıcı beceri ile motivasyonel dil alt boyutu olan aitlik yaratıcı dil boyutu, intibak ettirici liderlik alt boyutu olan uyum sağlayıcı beceri ve motivasyonel dil alt boyutu olan aitlik yaratıcı dil boyutu arasındadır. Buna ilâve olarak her okul tabakasında intibak ettirici liderlik alt boyutlarının motivasyonel dil aitlik yaratıcı dil boyutu ile en düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişki genelde en yüksek düzeyde birinci tabaka okullarda bulunmaktadır. Bu ilişki ikinci ve üçüncü tabakalarda bulunan okullarda orta düzeyde bir ilişki seviyesine düşmektedir. Başarı düzeyi yüksek okullarda okul müdürünün idarî becerisini ifade edebileceği dilin belirsizliklerin ortadan kaldırılmasını sağlayan yönlendirici dil olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun yüksek beklenti düzeyine sahip ailelerin okul müdürü üzerinde oluşturacağı baskıdan kaynaklandığı düşünülebilir. Aile beklentileri doğrultusunda okul müdürlerinin risk alma, karar, planlama ve kontrol görevlerini içeren idarî liderliğini öğretmenlere yönlendirici dil ile anlatmakta olduğu görülmektedir. Başarı düzeyi düşük olan okullarda okul müdürünün olumlu bir bağlam oluşturabilecek kolaylaştırıcı becerisini ifade edebileceği aitlik yaratıcı dilin okul paydaşları tarafından orta düzeyde algılandığı görülmektedir. Buna ilâve olarak her üç tabakada okul müdürünün intibak ettirici liderlik becerilerini sergilerken kullanacağı aitlik yaratıcı dil kullanımı öğretmenler tarafından en alt düzeyde algılanmaktadır. Bu durum okullarda okul müdürleri ile öğretmen, öğrenci ve paydaşlar arasında karar süreçlerine katılamamaktan kaynaklanan bir iletişim sorunu olduğunu gösterebilir. Gerçekleştirilen bir araştırma, velilerin okul yönetimine katılımının artmasında, müdürlerin tutumlarının ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin belirleyici olduğunu göstermektedir (ERG, 2013). Bir başka deyişle okul müdürleri okul aile birliği gibi oluşumlara seçilecek adayları işaret etmektedir. Seçilen kişiler hiyerarşik yapının uygulamalarını meşrulaştıracak bir şekilde yönetimin istediği kararları onaylamak için seçilen işlevsiz kurullardır. Bu nedenle, okul müdürlerinin demokratik tutumlar geliştirebilmesi var olan zihniyetin değiştirilmesine ve okul-aile birlikleri yerine yeni oluşumların ihdas edilmesi gerekmektedir.

Uyum sağlayıcı beceri ile cesaret verici dil arasındaki en düşük ilişkinin üçüncü tabaka okullarda görülmesi eğitimde oluşan yeniliklerin üçüncü tabaka okullarına sirayet etmesinde sorunların olduğunu akla getirebilecektir. İntibak ettirici liderlik alt boyutları ile motivasyonel dilin aitlik yaratıcı alt boyutu arasındaki en düşük ilişki başarı düzeyi düşük olan okullarda görülmektedir. Bu durumun en önemli açıklaması okul müdürü başta olmak üzere, öğretmen, öğrenci ve ailelerin kendini okula ait hissetmemeleri olabilir. Aidiyetsizlik duygusu yirmi birinci yüzyılın insâni fikirlerini algılarını insanı öteleyerek yeniden tanımlanma noktasına getirmiştir. Aidiyet kavramı korkulardan, savunmasızlık hissinden kurtulmak için insanların ortak hedeflerde uylaştığı, beraber üreterek aynılaştığı bir bağlamı oluşturur. Bu duygunun tersi aidiyetsizlik duygusudur ki kendini yenileyemeden, üretmeden yaşayan bir kişi üretimin tersi bir davranışı geliştirir; bu davranış tüketici olmaktır. Aidiyetsizlik duygusu bireyin tüketmesi ve o bireyin tüketen bir birey olması için *mekân olmayan-mekânları* oluşturur (Ibelings, 2002). Okulların bu tür yerlere dönüşmesi insana ahlaki bütünlüğü sunan bir değer yok olması gündeme gelebilecektir.

Tabakalara ayırmadan ve tabakalara göre intibak ettirici liderlik alt boyutları ile motivasyonel dil alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkinin bulunması liderin liderlik vasıflarını ve etkililiğini arttıracak çok önemli etkidir. Çünkü çağımızda dil artık bir araç değil amaçtır ve bir şeyin söylenmesi değil nasıl söylendiği önemlidir. Bu bağlamda dilin, gerçekleri anlatan değil gerçekliği kuran yapısı çağımızda kabul edilmesi gereken bir olgudur (Doltaş, 2003). Dilin böylesine önemli olduğu bir çağda Türkiye’de liderlik ve eğitim alanında motivasyonel dilin irdelendiği çalışmalar çok azdır. Özen (2014)’in ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı bir çalışmada okul müdürünün motivasyonel dili oluşturan yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yine Mert (2011)’in çalışmasına göre yöneticinin kullandığı motivasyonel dil ile çalışanların yöneticilerinin performanslarına yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen motivasyonel dil alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar, Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) ve Karaaslan (2010)’un çalışmalarında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Her iki sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.5. Motivasyonel Dil'in İntibak Ettirici Liderliği Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

5.1.5.1. Motivasyonel Dil'in İntibak Ettirici Liderliği Toplam Puanına Göre Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderliği yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanımı intibak ettirici liderlik varyansını %79 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil kullanımının intibak ettirici liderlik üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderliği yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanımı intibak ettirici liderlik varyansını % 69 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil kullanımının intibak ettirici liderlik üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderliği yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil kullanımı intibak ettirici liderlik varyansını % 77 düzeyinde açıklamaktadır. Buna ilâve olarak aitlik yaratıcı dil değişkeninin intibak ettirici liderlik üzerinde negatif yönlü anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre; birinci ve ikinci tabaka okullarında görev yapan öğretmen algıları motivasyonel dilin yönlendirici dil ve cesaret verici dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlikte değişim yaratacağını ifade etmektedir. Buna ilâve olarak üçüncü tabaka okullarında motivasyonel dilin aitlik yaratıcı dil alt boyutunun intibak ettirici liderlikte değişimi negatif anlamda gerçekleştireceği görülmektedir. Başka bir söylemle yüksek ve orta başarılı okullarda liderin aitlik yaratıcı dil kullanımının izleyenler üzerinde bir etkisi bulunmamakta fakat düşük başarı düzeyine sahip okullarda olumsuz anlamda etkilediği ifade edilebilir.

Aitlik yaratıcı dil kullanımı okul müdürünün etkililiğini arttıracak önemli bir araçtır. Bu araç sayesinde izleyenler üzerinde önemli etkiler bırakılarak örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel kültür gibi duygular oluşturulabilir. Araştırmaya konu okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dili ve cesaret verici dili etkin olarak

kullanamamasının temelinde, okul kültürü yaratabilecek bir süre boyunca okulda çalışmaması olduğu öne sürülebilir.

5.1.5.2. Motivasyonel Dil'in İntibak Ettirici Liderliği Alt Boyutlarına Göre Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil, cesaret verici dil intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri varyansını % 67 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin kolaylaştırıcı beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik idarî beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil ve cesaret verici dil intibak ettirici liderlik idarî beceri varyansını % 77 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin idarî beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil ve cesaret verici dil intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri varyansını % 72 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil ve cesaret verici dil intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri varyansını % 63 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin kolaylaştırıcı beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik idarî beceri alt boyutunu yordama düzeylerine

ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil ve cesaret verici dil intibak ettirici liderlik idarî beceri varyansını % 67 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin idarî beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

İkinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin kullandığı yönlendirici dil intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri varyansını % 63 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil değişkeninin uyum sağlayıcı beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik kolaylaştırıcı beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin yönlendirici dil ve cesaret verici dil kullanımı okul müdürlerinin gösterdiği kolaylaştırıcı beceri varyansını % 79 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin kolaylaştırıcı beceri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik idarî beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin yönlendirici dil ve cesaret verici dil kullanımı intibak ettirici liderlik idarî beceri varyansını % 79 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında aitlik yaratıcı dil değişkeninin idarî beceriyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen motivasyonel dil alt boyutlarının intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; okul müdürlerinin yönlendirici dil kullanımı intibak ettirici liderlik uyum sağlayıcı beceri varyansını % 67 düzeyinde açıklamaktadır. Bunun yanında cesaret verici dil kullanımının uyum sağlayıcı beceri üzerinde etkisi olmadığı, aitlik yaratıcı dil değişkeninin uyum sağlayıcı beceriyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre; her üç tabaka okullarında görev yapan öğretmen algıları motivasyonel dilin yönlendirici dil ve cesaret verici dil alt boyutlarının intibak

ettirici liderliğin kolaylaştırıcı beceri ve idarî beceri boyutlarında değişim yaratacağını fakat aitlik yaratıcı dilin etkisinin bulunmadığını ifade etmektedir. Buna ilâve olarak üçüncü tabaka okullarında motivasyonel dilin aitlik yaratıcı dil alt boyutunun intibak ettirici liderliğin uyum sağlayıcı becerisi üzerinde değişimi negatif anlamda gerçekleştireceği görülmektedir. Başka bir söylemle yüksek ve orta başarılı okullarda liderin aitlik yaratıcı dil kullanımının izleyenler üzerinde bir etkisi bulunmamakta fakat düşük başarı düzeyine sahip okullarda olumsuz anlamda etkilediği ifade edilebilir.

Aitlik yaratıcı dil kullanımı okul müdürünün etkililiğini arttıracak önemli bir araçtır. Bu araç sayesinde izleyenler üzerinde önemli etkiler bırakılarak örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel kültür gibi duygular oluşturulabilir. Araştırmaya konu okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dili ve cesaret verici dili etkin olarak kullanamamasının temelinde, okul kültürü yaratabilecek bir süre boyunca okulda çalışmaması olduğu öne sürülebilir.

Okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dili kullanabilmeleri bağlamsal bir olgudur. Günümüz Türkiye'sinin eğitim yönetimindeki en önemli sorun yerinden yönetim anlayışıdır (Turan, 2009; Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012; Aypay, 2003; Bayrak ve Boyacı, 2002). Eğitim alanında ve okul hakkında bağımsız, özgür ama hesap verebilir kararlar alabilmek için okul müdürünün âdem-i merkezîyetçi anlayışla yönetim içinde olması aynı zamanda eğitimi ilgilendiren konularda karar alma sürecinde farklı grup ve kurumların katılımını sağlayabilecektir. Bu katılım aynı zamanda okul üzerindeki kontrolün paydaşlara devrini sağlayarak eğitimin güncel sorunlara, gelişen eğilimlere duyarlı hale gelmesini, kaliteli öğrenci temelli olmasını ve kaynakların etkin bir şekilde kullanımını sağlayacaktır (Molly, 2002). Dolayısıyla, çeşitli yönetsel araçlarla yetkilendirilmiş ve güçlendirilmiş okul müdürü motivasyonel dil boyutlarını da kullanarak liderlik becerilerini arttırabilecektir.

Okul müdürlerinin aitlik yaratıcı dili kullanamamalarının başka bir nedeni de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 'nın uygulamalarıdır. MEB 2013-14 döneminde 6528 sayılı kanun ile merkez ve taşra teşkilatında üst düzey yöneticilerin ve görevlerinde dört yılı dolduran okul müdürlerinin görevini sona erdirerek okul müdürü olarak atanma ölçütlerini değiştirmiştir. 2014 yılının Haziran ayında okul müdürleri atama

yönetmeliğini bir kez daha değiştirerek seçim sürecini hiçbir yeterliğe bakmadan oluşturulan mekanik-bürokratik komisyonlarda yapılacak sözlü sınava indirgemıştır.

Bu şartlar altında asıl yapılması gereken yönetimin tekrar örgütlenmesidir. Bu örgütlenme merkezi, mekanik-bürokratik değil durumsal bir yapılanma olmalıdır. Çünkü mekanik-bürokratik yapıların atadığı okul müdürleri geleneksel yapının dışına çıkamayacaklardır. Gerçekleştirilmesi gereken yapılandırma bağlamsal okul müdürlüğü kavramından oluşturulmalıdır. Yoksa her şeyi prosedüre bağlayan, öğretmenler arasında hiyerarşik bir ilişki kuran ve öğretmeni sınıfın mutlak hâkimi konumunda tutan bir anlayış devam edecektir.

Cesaret verici dil açısından bakıldığında; etkili okulun boyutları arasında okul kültürü merkezi bir önem taşımaktadır. Okul kültürü bir okulun başarısının ya da başarısızlığının kararlaştırıcısıdır. Okul kültürü okulda akademik başarıya önem veren, yüksek akademik ve insâni gelişime yönelik olarak beklentiler oluşturabilen, iletişim ve etkileşime değer veren bir anlayıştır. Bu kavramın en önemli bileşeni okul müdürü tarafından oluşturulacak vizyondur (Balcı, 2014). Paydaş katılımları ile oluşturulacak vizyonu okula ve çevresine tanıtacak olan okul müdürünün vizyonu uygulayacak olan öğretmen ve öğrencilerine yönelik cesaret verici dili kullanamaması liderlik özelliklerini gösterme becerisini de olumsuz etkileyecektir.

5.2. Öneriler

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

- Öğrencinin akademik başarısının yanında sosyal yaşamda başarısının sağlanması için ailelerin okula katılımcı paydaşlar olarak dâhil edilmesi sağlanmalıdır.
- Dezavantajlı sosyo-ekonomik çevreye sahip öğrencilerin akademik olarak yüksek başarı göstermesi olgusu üzerine odaklanan akademik dirençlilik bilincine sahip okul müdürü ve öğretmenlere destek verilmelidir.
- Ailenin, okul müdürünün ve öğretmenin öğrenciye yönelik yüksek akademik başarı beklentisi öğrencinin başarısı ile doğrusal bir ilişki içindedir. Dolayısıyla

başarı beklentisinin arttırılmasına yönelik politikalar geliştirilmelidir. Düşük akademik beklenti-düşük başarıya sahip okullarda sosyo-ekonomik projelerle döngünün tersine çevrilmesi gereklidir.

- Okul müdürlerinin okulun geçmişteki başarılarını gelecek nesillere aktaracak kadar uzun süreli, karar alabilen ve aldığı kararın hesabını verebilen bir şekilde çalışması için ciddi yapısal dönüşümler uygulamaya konmalıdır.
- Okullarda cinsel yönelim ve cinsiyet temelli ayrımcılığa karşı uygulamalara fırsat tanınmamalıdır.
- Tükenmişlik sendromuna neden olacak yönetici ve öğretmen davranışlarına karşı tutum geliştirilmelidir.
- Her branşta görev yapacak öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olması sağlanmalıdır.
- 652 sayılı KHK ile yeniden yapılanma sürecinde çeşitli birimlerde eşgüdüm sağlayacak oluşumlar ne yazık ki merkezi örgütün yetkilerini göçermek suretiyle yerel örgütlenme ve okulların görev ve sorumluluklarının daha etkin bir duruma getirilmesini sağlayamamıştır. Eğitimin yönetimi için okul hakkında bağımsız, özgür ve hesap verebilir kararlar alabilen okul müdürünün âdem-i merkeziyetçi anlayışla yönetim becerileri ve yetkileriyle donatılması gereklidir.
- Türkiye’de eğitim adına kararlar merkez teşkilat tarafından alınmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin ideolojik çıkarlar doğrultusunda değil, eğitim ve eğitim kalitesini arttıracak liyakate göre işe alınması sağlanmalıdır. Hesap verebilirlik şartlarına göre belirlenen kriterleri karşılayamayan okul müdürü, öğretmen ve destek görevlilerinin işten çıkarılmasının mümkün olabileceği gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Yönetim şeklinin meslekdaş-şirket-girişimci kavramlarının sentezine dayalı, karar alma sürecinde farklı grup ve kurumların katılımını sağlayabilecek yeni bir okul modeli oluşturulmalıdır.
- Okul müdürü gelecekte oluşabilecek gelişmeleri sezinleyebilmek için iyi bir politika, teknoloji ve medya okuryazarı olma becerilerini geliştirmelidir.

- İntibak ettirici liderliğin tümevarım yöntemiyle belirlenen en önemli özelliklerinden birisi deprem vs. gibi doğal afetlerden, okul çevresinde sorun yaratacak olan güvenlik zafiyetlerinden ve okul içinde oluşabilecek şiddetten kaynaklanan krizlerin yönetimidir. Okul müdürlerinin bağlamdan, makam ve yetkisinden kaynaklanan yetersizliklerden dolayı kriz yönetimlerine yönelik farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.
- Araştırmacılara, liderlik araştırmalarında dilin bireysel ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin sorgulandığı çalışmalar yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackoff, R. (1981). *Creating the corporate future*. New York: John Wiley.
- Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik*. İstanbul: Babiâli Kültür Yayıncılığı.
- Akbaba, S. (1999). *A case study of an urban elementary school principal dealing with unanticipated situations: Application of chaos theory* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9945560)
- Akbaba-Altun, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 451- 469.
- Akyol, H. (2000). Olumlu ve Öğrenmeye Uygun Ortam Yaratma. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* Ankara: Nobel Yayın.
- Apaydın, Y. (2008). Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık*, 3,(3),49-64.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Winston: Saunders College Publishing.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aven, F. F., Parker, B., & McEnvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 642–648.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D., I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *Am. Psychol*, 62, 25–33.
- Avolio, B., Chan, A., Chan, N., Galanxhi-Janaqi, H., & Gitlitz, J. (2005). 100 Year Review of Leadership Intervention Research: Briefings Report 2004-01. *Leadership Review*, 5 (7-13), 1-6.

- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership*. New York: McGraw Hill.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449
- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *The Leadership Quarterly*, 70(3), 345-373.
- Axelrod, N. N. (1999). Embracing technology: The application of complexity theory to business. *Strategy & Leadership*, 27(6), 56-58.
- Aydın, A. (2009). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, A., Sarıer, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA Matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Aypay, A. (2003). The tough choice at high school door: An investigation of the factors that lead students to general or vocational schools. *International Journal of Educational Development*, 23(5), 517-527.
- Aysever, R. L. (2003). Dil felsefesinin geleceğine bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(3), 127-140.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2014). Geleceğin okulu. H.C. Güzel (Ed.), *Yeni Türkiye*, 10(58), 821-833.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., & Karaman, H. (2008). Stratejik planlama tutum ölçeği: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 429-437.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi: Klasik ve neo-klasik yönetim ve örgüt teorileri*. İstanbul: Avcıol

- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-39. doi: 10.1177/107179190000700302
- Bass, B., & Stogdill, R. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transformational and transactional leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bayrak, C., & Boyacı, A. (2002). Reinterpretation of knowledge on the web in the postmodern moment: Trends and challenges. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 3(1), 52-57.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Massachusetts: Allynand Bacon.
- Bedeian, A. G., & Zammuto, R. F. (1991). *Organisations: Theory and design*. USA: The Dryden Press.
- Bennis, W. (1982). The art form of leadership. *Training and Development Journal*, 36(4), 44-46.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Blanchard, K. H. (2007). *Liderlikte çıtayı yükseltmek* (F. Uçtum, Çev.). İstanbul: Kaizen.
- Blandin, N. M. (2008). *Re-conceptualizing leadership for an era of complexity and uncertainty: A case study of leadership in a complex adaptive system* (Doctoral Dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3297144)

- Boal, K. B., & Schultz, P. L. (2007). Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *Leadership Quarterly*, 18(4), 411-428.
- Boulding, K. E. (1985). *The World as a total system*. London: Sage.
- Boulding, K. E. (1956). General systems theory: The skeleton of science. *Management Science*, 2, 197-208.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organisations*. London: Sage.
- Bundt, M. S. (2001). *Leadership functions in innovation: The case of inclusive schools* (Doctoral Dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 304762793)
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Row.
- Bursalioğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A
- Chadwick, M. M. (2010). Creating order out of chaos: A leadership approach. *Association of Operating Room Nurses. AORN Journal*, 91(1), 154-170.
- Chiles, T. H., Meyer, A. D., & Hench, T. J. (2004). Organizational emergence: The origin and transformation of Branson, Missouri's musical theaters. *Organizational Science*, 15(5), 499-519.
- Churchman, W. (1979). *The design of inquiring systems: Basic concepts of systems and organisations*. New York: Basic Books.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and postmodernism*. London: Routledge.
- Cilliers, P. (2004). A framework for understanding complex systems. In P. Andriani & G. Passiante (Eds.), *Complexity theory and the management of networks: proceedings of the workshop on organisational networks as distributed systems of knowledge* (pp. 3-27). London: Imperial College Press.
- Cramer, J. L. (1974). Improving College and University Teaching. *Accountability*, 22(2), 91-93.

- Crossland, R., & Clarke, B. (2008). *The leader's voice: How your communication can inspire action and get results*. New York: SelectBooks.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Davis, K. (1985). *Human behavior at work, organizational behavior*. New York: McGraw Hill.
- DeLia, E. (2011). *Complexity leadership in industrial innovation teams: A field study of leading, learning and innovating in heterogeneous teams*. Newark: Rutgers The State University of New Jersey.
- Dixon, M. A., Turner, B. A., Cunningham, G. B., Sagas, M., & Kent, A. (2005). Challenge is key: An investigation of affective organizational commitment in undergraduate interns. *Journal of Education for Business*, 80, 172-180.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216. doi: 10.14527/kuey.2014.009.
- Doltaş, D. (2003). *Postmodernizm ve eleştirisi*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Dougherty, D., & Hardy, C. (1996). Sustained product innovation in large, mature organizations: Overcoming innovation-to-organization problems. *Academy of Management Journal*, 39, 1120–1153.
- Döş, İ., & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346
- Efil, İ. (2004). *İşletme yönetimi: Yönetim düşüncesi, fonksiyonları ve yeni yönetim teknikleri*. Bursa: Alfa.
- Eisenhardt, K. (1989). Making fast strategic decisions in high-velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32, 543–576.
- English, F. W., Hill, J. C., & National Association of Secondary School Principals, R. V. (1990). *Restructuring: The Principal and Curriculum Change*. A Report of

the NASSP Curriculum Council Retrieved from ERIC, EBSCO host (accessed December 2, 2014).

- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buchingam: Open University Press.
- ERG-Eğitim Reformu Girişimi. (2013, Eylül). *Eğitim izleme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergin, C. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi, psikolojik bir yaklaşım*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Falk, I. (2003). Designing effective leadership interventions: A case study of vocational education and training. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(4), 193-193.
- Fiedler, F. E., Chemers, M. M., & Maher, L. (1976). *Improving leadership effectiveness: The leader match concept*. New York: Wiley.
- Fiedler, F. E., O'Brien, G., & Ilgen, D. (1969). The effect of leadership style upon the performance and adjustment of volunteer teams operating in a stressful foreign environment. *Human Relations*, 22, 502-514.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of contingency model of leadership effectiveness: A review of ampirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? In K. Leithwood (Ed.), *Handbook of educational leadership and administration* London: The Palmer Press.
- Fowler, F. J. .J. (2002). *Survey research methods*. New York: Sage Publication Inc.
- Freud, S. (1962). *The ego and id*. New York: Norton.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.

- Gayles, J. (2005). Playing the game and paying the price: Academic resilience among three high-achieving african american males. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(3), 250-264.
- Gall, M. D., Gall, J., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. New York: Penguin Books.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay & B. Özkan, Çev.). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level, multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Gulick, L., & Urwick L. (1937). *Papers on the Science of administration*. New York: Institute of Public Administration.
- Günbayı, D., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- Hart, P., & Rosenthal, T. (1993). Crisis decision making. *Administration and Society*, 25(1), 43-57.
- Hatch, M. J. (1997). *Organisation theory: Modern symbolic and postmodern perspectives*. GBR: Oxford University.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Heifetz, R. A., & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Boston: Harvard University Press.

- Heifetz, R., & Laurie, D. (2001). The work of leadership. *Harvard Business Review*, 79, 131-140.
- Hesapçioğlu, M., & İnandı, Y. (2008). *Eğitim finansmanı: Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde karşılaştırmalı bir çalışma*. İstanbul: TÖDER Eğitim Yayınları.
- Hevesi, G. (1996). *Checklist for leaders*. Portland, OR: Productivity Press.
- Heyel, C. (1982). *The encyclopedia of management*. New York: Reinhold Publishing.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (İ. Anıl & B. Doğan, Çev.). İstanbul: Beta.
- Holden, L.M. (2005). Complex adaptive systems: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 52(6), 651-657.
- Holland, J. H. (1992). Complex adaptive systems. *Daedalus*, 121(1), 17-17.
- Hofer, C. W., & Schendel, D. (1978). *Strategy formulation: Analytical concepts*. St. Paul, Minn.: West Publishing.
- Horton, G. R. (1967). *History of the Ohio industrial arts association: An analysis of leadership elements and functions* (Doctoral Dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 302252717)
- Hosking, D. M. (1988). Organizing, leadership and skilful process. *Journal of Management Studies*, 25, 147-166.
- House, R. J. A. (1977). Theory of charismatic leadership. In Hunt, J.G. & Larson, L.L. (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge*, Carbondale, III: Southern Illionis University Press.
- House, R. J. A., & Mitchell, R. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- House, R. J. A., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Ibellings, H. (2002). *Supermodernism: Architecture in the age of globalisation*. Netherland: Netherlands Architecture Ins titute.
- Jacobsen, C., & House, R. J. (2001). Dynamics of charismatic leadership: A process theory, simulation model and tests. *The Leadership Quarterly*, 12, 75-112.
- Jackson, M. C. (2003). *Systems thinking: Creative holism for managers*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Jana, N., & Jana, H. v. S. (2010). Realization theory for rational systems: Minimal rational realizations. *Acta Applicandae Mathematicae*, 110(2), 605-626.
- Jaques, E. (1989). *Requisite organization*. Arlington, VA: Cason Hall.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Johnson, G., & Scholes, K. (2002). *Exploring corporate strategy*. London: Prentice Hall.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Juarrero, A., & Rubino, C. A. (2008). An outline of general system theory. *Emergence: Complexity and Organization*, 10(2), 103-123.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisinde incelenmesi: Yapısal eşitlik*

modelinde bir uygulama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik, örgüt kültürü: Yapısal eşitlik modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1357-1405.

Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 555-577.

Kaufman, R., Herman, J., & Watters, K. (1996). *Educational planning: Strategic, tactical, operational*. Lancaster, PA: Technomic.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81, 36-51.

Knootz, H., & Wehrich, H. (1988). *Management*. New York: Mc Graw Hill.

Koçak, E., Turan, S., & Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.

Koput, W. W. (1997). A chaotic model of innovative search: Some answers, many questions. *Organ. Sci.*, 8, 528-542.

Kotter, J. P. (1990). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 68 (3), 103-111.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kurtz, C. F., & Snowden, D. (2003). The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, 42 (3), n/a.

Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

- Lester, R. K., & Piore, M. J. (2004). *Innovation—the missing dimension*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Levey, S. (1992). Toward a renewed leadership gestalt. *Frontiers of Health Management*, 8(3), 37-41.
- Levinger, G. (1957). Kurt lewin's approach to conflict and its resolution: A review with some extensions. *Journal of Conflict Resolution*, 1(4), 329-339.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/002200275700100402>
- Lichtenstein, B. B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Orton, J. D., & Schreiber, C. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4), 2-12.
- Lodge, D. (2005). *Düşünce balonları* (M. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Luthans, F. (1981). *Organisational behaviour*. New York: McGraw Hill.
- Lyons, F. W. (2012). *Exploring community college faculty job satisfaction: Application of the satisfaction-performance motivation model* (Doctoral Dissertation)
Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3538290)
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69. doi: 10.14527/kuey.2014.003
- Mandelbrot, B., & Hudson, R. L. (2006) *Finans piyasalarında saklı düzen: Risk, çöküş ve kazanca fraktal yaklaşımlar* (M. Hüner, Çev.). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- Mann, R. D. (1959). A review of relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56 (4), 241-270.
- Manson, S. M. (2001). Simplifying complexity: A review of complexity theory. *Geoforum*, 32. 405-414.

- Marion, R. (2008). Complexity theory for organizations and organizational leadership. In M. Uhl-Bien & R. Marion (Eds.), *Complexity leadership*, Part 1: Conceptual foundations (pp. 1-15). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marşap, A. (2000). *Yönetişel sistem: Yeni bin yılın özgüncü açılım ve politikaları*. Ankara: Gazi Kitap.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivational language: Exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32 (4), 329-344.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*, 37(3-4), 235-235.
- McKelvey, B., Mintzberg, H., Petzinger, T., Prusak, L., Senge, P., & Shultz, R. (1999). The gurus speak: Complexity and organizations. *Emergence: A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 1(1), 73-91.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston, MA: Brown and Company.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mert, İ., S., Keskin, N., & Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının Türkçe’de geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (2), 243-255.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 14(26), 197-214.
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Molly N. N. Lee. (2002). Eğitimde küresel eğilimler (M. H. Baş, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 155-168.
- Morales, E. E. (2008). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum*, 72(2), 152-167.

- Morel, B., & Ramanujam, R. (1999). Through the looking glass of complexity: The dynamics of organizations as adaptive and evolving systems. *Organization Science*, 10 (3), 278-293.
- Morowitz, H. J. (2002). *The emergence of everything: How the world became complex*. Oxford: Oxford University Press.
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Mumford, M., Connelly, S., & Gaddis, B. (2003). How creative leaders think: Experimental findings and cases. *The Leadership Quarterly*, 14(4/5, Pt.1), 411-432.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. California: Sage Publications.
- Osborn, R., Hunt, J. G., & Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 797-837.
- O'Sullivan, D. (2004). Complexity science and human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 29(3), 282-295.
- Owens, J. (1976). Management organisations and human resources. In H. Hicks & J. Powell (Eds.), *The uses of leadership theory*. New York: Mc Graw Hill.
- Özalp, İ., Eren, G., & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdarî Bilimler Fak, Dergisi*, C: X, S: 161.205.

- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 87–103. doi.org/10.12973/jesr.2013.315a
- Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1731-1746.
- Özen, Ö. E. (2013). *1950'lerden günümüze Türk ve Amerikan şiirinde toplumsal cinsiyet rolleri*. Eskişehir: Eser Ofset.
- Özkan, M., & Arslantaş, H., İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya University Journal Of Social Science*, 15(1), 311-330.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 621-640.
- Painter-Morland, M. (2009). Leadership in complex adaptive systems. *Rotman Magazine*, 99-102.
- Pascale, R. T. (1999). Surfing the edge of chaos. *Sloan Management Review*, 40(3), 83-94.
- Peat, F. D. (2003). *Filozof Tası: Kaos eşzamanlılık ve dünyanın gizli düzeni* (O. Düz, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Pfeffer, J. (1992). *Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz* (E. Özsayar, Çev.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625–635.
- Pizzolato, J. E., & Hicklen, S. (2011). Parent involvement: Investigating the parent-child relationship in millennial college students. *Journal of College Student Development*, 52(6), 671-686.

- Prigogine, I. (1987). Exploring complexity. *European Journal of Operational Research*, 30, 97-107.
- Prigogine, I. (2004). *Kesinliklerin sonu: Zaman, kaos ve doğa yasaları* (S. Sarı, Çev.). İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Radford, M. (2006). Researching classrooms: Complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190.
- Regine, B., & Lewin, R. (2000). Leading at the edge: how leaders influence complex systems. *Emergence: A Journal of Complexity Issues in Organisations and Management*, 2(2), 5-23.
- Riggio, R. E., Riggio, H. R., Salinas, C., & Cole, E. J. (2003). The role of social and emotional communication skills in leader emergence and effectiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7, 83-103.
- Ritchie, B. W. (2004). Chaos, crises and disaster: A strategic approach to crisis management in the tourism industr. *Tourism Management*, 25(6), 669-683.
- Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, C. M., Heaphy, E. D., & Quinn, R. E. (2005). Composing the reflected best-self portrait: building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Acad. Manage. Rev.*, 30, 712-36.
- Rosenbaum, B. L. (1993). *Yönetici için motivasyon modelleri* (S. Özgerçin, Çev.). Ankara: Öteki.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Russel, B. (1996). *Eğitim üzerine* (N. Bezel, Çev.). İstanbul: Say.
- Saussure, F. (1985). *Genel dil bilim dersleri*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Schlechy, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schneider, M., & Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: Implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 351-365.

- Searle, J. R. (2008). Language and social ontology. *Theory and Society*, 37(5), 443-459.
doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11186-008-9068-y
- Sergiovanni, J. T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sezal, İ. (2014). Yüz yıllık hikâye: Nasıl bir eğitim? H.C. Güzel (Ed.), *Yeni Türkiye*, 10(58), 219-222.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.
- Shinn, G. (2004). *Motivasyonun mucizesi* (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Short, P., & Greer, J. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Skyttner, L. (1996). General systems theory: Origin and hallmarks. *Kybernetes*, 25(6), 16-22.
- Skyttner, L.(2001). *General systems theory: Ideas and applications*. River Edge, NJ: World Scientific.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler, psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.

- Sosik, J. J., Jung, D., Berson, Y., Dionne, S., & Jaussi, K. (2004). *The dream weavers: Strategy-focused leadership in technology-driven organizations*. Greenwich, CT: Information Age.
- Spangler, W. D., & House, R. J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 439-455.
- Spector, P. E. (2000). *Industrial and organizational psychology research and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Stacey, R. D. (1996). *Complexity and creativity in organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Steers, R. M., & Black, J. S. (1994). *Organisational behavior*. New York: Harper Collins.
- Steers, R., M., Porter, L. W., & Bigley, G. A. (1996). *Motivation and leadership at work*. New York: MacGraw Hill.
- Steers, R. M., & Braunstein, D. N. (1976). Behaviorally based measure of manifested needs in work settings. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 251-266.
- Steers, R.M., & Porter, L.W. (1983). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw Hill.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*, 13 (1), 104-115.
- Swann, W. B., Chang-Schneider, C., & McClarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *Am. Psychol.*, 62, 84-94.
- Swann, W. B., Johnson, R. E., & Bosson, J. K. (2009). Identity negotiation at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 81-109.

- Şentürk, İ., & Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 212-243.
- Şimşek, M. S. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss. 99-146). Ankara: Pegem A.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*.
<http://www.maine.gov/dhhs/btc/articles/taylor-principles-scientific-management.pdf> adlı siteden 14.01.2013 tarihinde alınmıştır.
- Torres, R., & Reeves, M. (2011). Adaptive Leadership. *Leadership Excellence*, 28(7), 8-8.
- Turan, S. (2008). Sınıfı bir yaşama alanı olarak okulu yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış*, 4(11), 25-28.
- Turan, S. (2009). John Dewey'in İstanbul Türk ocağında öğretmenlere hitabı. *Türk Yurdu*, 29(61), 61-67.
- Turan, S., & Sny, C. (1996, September). An exploration of transformational leadership and its role in strategic planning: A conceptual framework. *International Society for Educational Planning (ISEP)*, New Orleans, Louisiana, USA.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., & Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Turnipseed, D. L., & Wilson, G. L. (2009). From discretionary to required: The migration of organizational citizenship behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(3), 201-216.
- Tüz, M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. İstanbul: Alfa Akademi.

- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18 (4), 298-318.
- Uludağ, O., & Yaratın, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, & Tourism Education*, 9(1), 13-23.
- Vries, M. K. (2006). *İşletmelerde liderlik davranışı: Liderliğin gizemi* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: MESS.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Waggoner, K., & Griffith, A. (1998). Parent involvement in education: Ideology and experience. *Journal for a Just and Caring Education*, 4(1), 65-77.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., & Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21, 901-914.
- Watkins, D. V. (2012). Beyond leadership. *International Journal of Business and Social Science*, 3(4). 22-31.
- Wei, W. (2004). From general system theory to total quality management. *Journal of American Academy of Business*, 4(1), 394-400.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
doi:10.1080/00461520903433596
- Weiss, P. (1971). *Hierarchically organized systems in theory and practice*. New York: Hafner.
- Weng, G., Bhalla, U. S., & Iyengar, R. (1999). Complexity in biological signaling systems. *Science*, 28 (4), 92-6.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Whiffen, H. H. (2011). Becoming an adaptive leader. *Military Review*, 87(6), 108-114.

- Whitesides, G. M., & Ismagilov, R. F. (1999). Complexity in chemistry. *Science*, 284(5411), 89-92.
- Wieviorka, M. (2006). Sosyal bilimlerde dönüşüm. E. Eğribel & U. Özcan (Eds.), *Bilim sosyolojisi: Bilim tarihi ve yöntem*. İstanbul: Kitabevi.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Wyatt, W. (2002). Be Prepared: Communicating in a crisis. *State Legislatures*, 28(4), 31-35.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C., B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yıldırım, H. (2011). Personel güçlendirme- empowerment: Çağdaş bir yönetim yaklaşımı. İ.Bakan (Ed.), *Çağdaş yönetim yaklaşımları: İlkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: BETA
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Yücel, H., A. (2011). *İyi vatandaş iyi insan*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders are they different? *Harvard Business Review*, 55 (3), 67-78.

EKLER

Ek A: İntibak Ettirici Liderlik Ölçeği

Saygıdeğer Meslektaşım;

Yeni teorilerin okul bağlamına uygulanabilmesi büyük önem arz etmektedir. Karmaşıklık Teorisi yeni yönetim felsefesinin oluşturulması amacıyla son zamanlarda adından söz ettirmektedir. Bu teori ışığında okul müdürlerinin karmaşık sistemlere uyum sağlayıcı liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik bu ölçek geliştirme çalışması, akademik alanda ilk kez sizlerin katkılarıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yüce mesleğinizi güzel bir neslin yetiştirilmesi amacıyla fedakârca icra etmeniz Türkiye'miz için umut vaat etmektedir. Çok değerli zamanınızı bu bilimsel çalışma için ayırmanız daha çok araştırma yapılması için biz araştırmacılara destek olmaktadır. Çalışmamızın bütün sorularına vereceğiniz samimi cevaplar bulguların geçerlik ve güvenilirlik derecesini yükseltecektir. Bu ankete verilen cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak, ASLA BAŞKA BİR KİŞİ VE KURUMLA PAYLAŞILMAYACAKTIR. Sağlayacağınız katkı ve ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Hamit ÖZEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bu kısımda sizinle ilgili araştırmada kullanılmak üzere bazı bilgiler sorulmaktadır. Lütfen sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

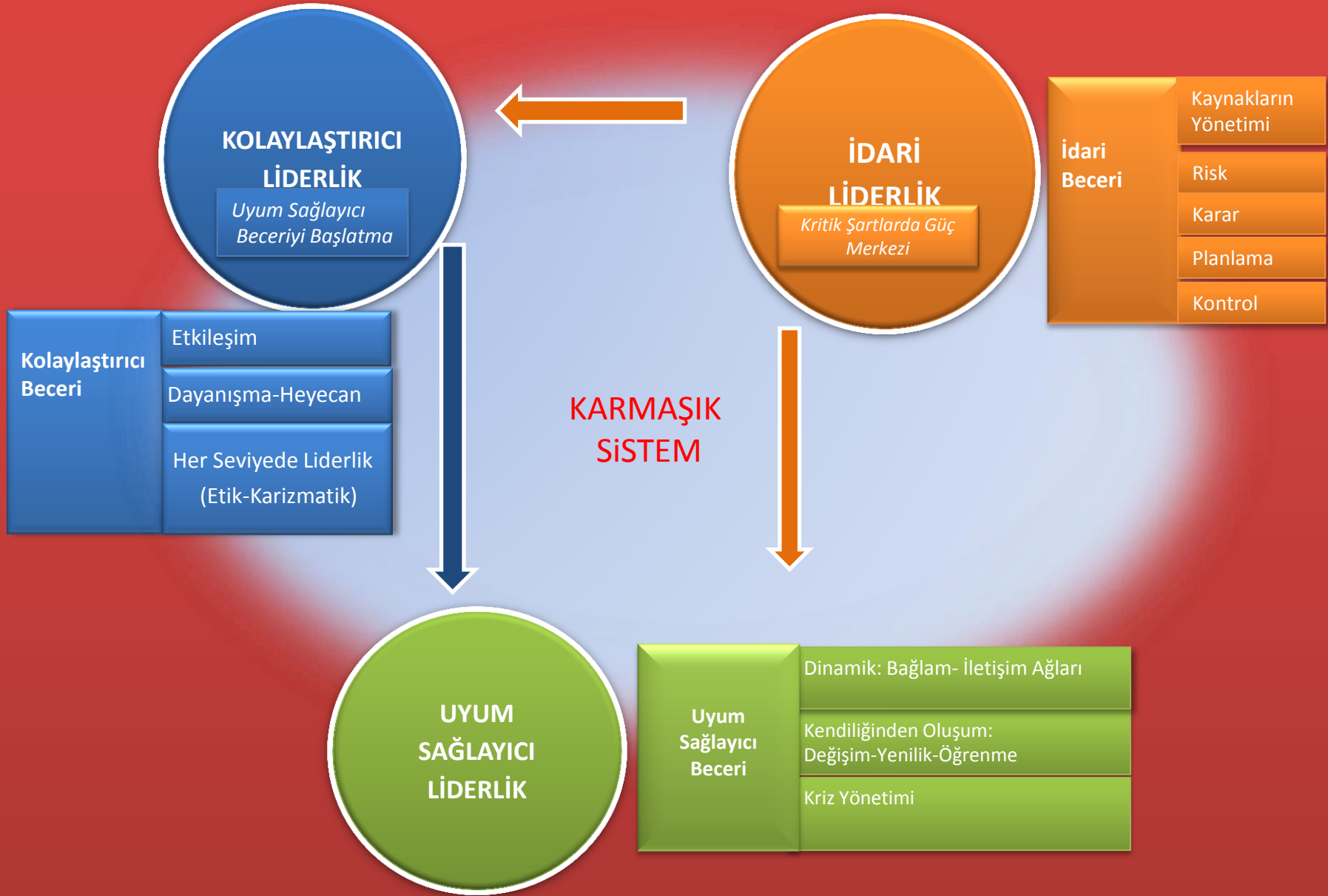
1. Cinsiyetiniz	a. Kadın	b. Erkek	
2. Mesleki Kıdeminiz	a. 1-5 Yıl	b. 6-10 Yıl	c. 11-15 Yıl
	d. 16-20 Yıl	e. 21-25 Yıl	f. 26 Yıl ve Üzeri
3. Yaşınız		
4. Eğitim Durumunuz	a. Eğitim Fakültesi	b. Eğitim Yüksekokulu	c. Eğitim Enstitüsü
	d. İlkÖğretmen Okulu	e. Fen-Edebiyat Fakültesi	f. Yüksek Lisans/Doktora
	g. Diğer (.....)		
5. Branşınız	a. Türkçe/ Türk Edebiyatı	b. Sosyal Bilimler	c. Matematik
	d. Meslek Dersi	e. Diğer(.....)	
6. Sendika Üyeliğiniz	a. Eğitim-Sen	b. Eğitim-Bir-Sen	c. Türk-Eğitim-Sen
	d. Eğitim-İş	e. Diğer (.....)	

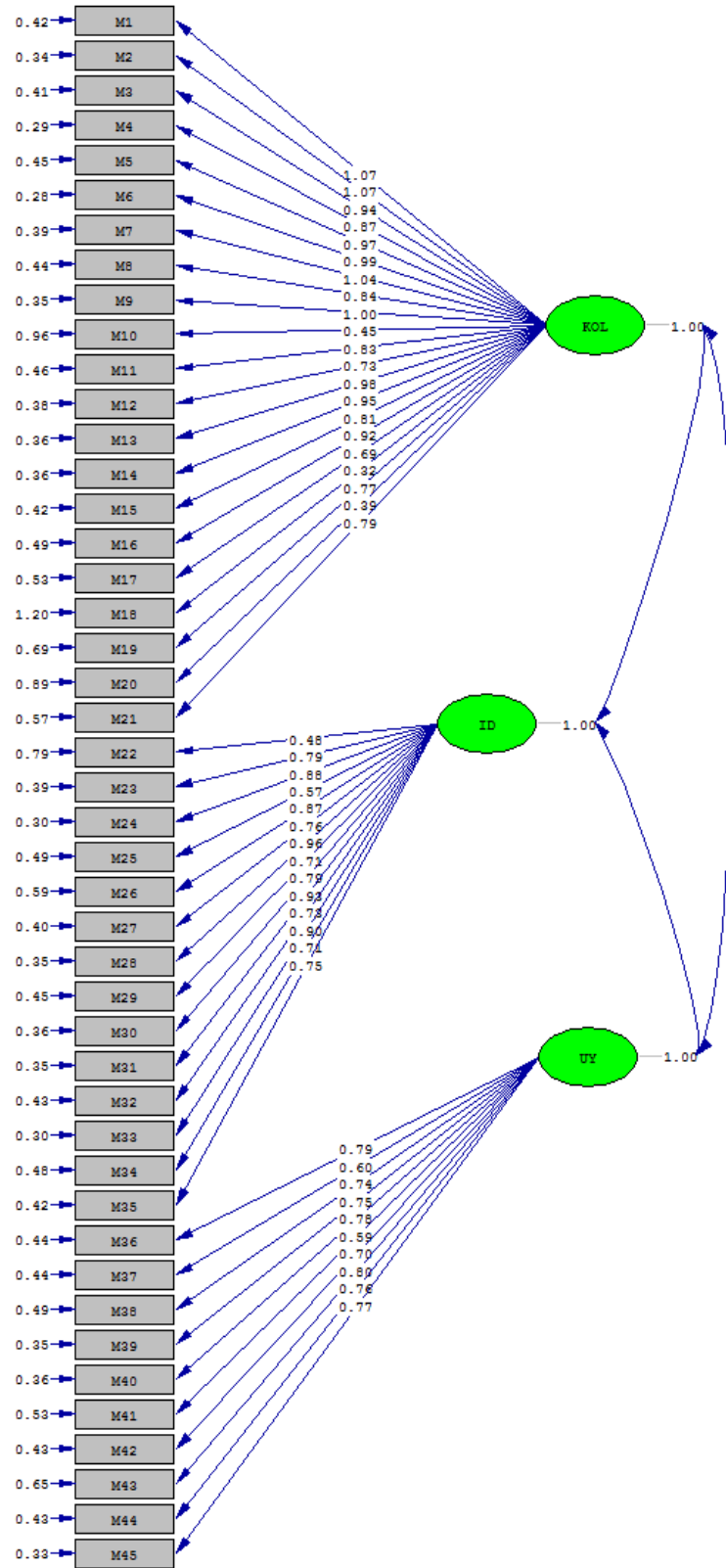
İNTİBAK ETTİRİCİ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Aşağıdaki her bir ifadenin başına Okul Müdürü ibaresini koyarak cevabını veriniz.					
1. Öğretmenlerle iletişimde saygın bir dil kullanır.	()	()	()	()	()
2. Güven hissi uyandırır.	()	()	()	()	()
3. Alçak gönüllüdür.	()	()	()	()	()
4. Saygın kişiliğe sahiptir.	()	()	()	()	()
5. Kendisi gibi düşünmeyen kişilerin fikirlerine değer verir.	()	()	()	()	()
6. Okulda her zaman (bilgi, kültür, değer vs.'nin paylaşılacağı) olumlu etkileşim havası olması için gayret eder.	()	()	()	()	()
7. Okulda birleştirici-bütünleştirici ruha sahiptir.	()	()	()	()	()
8. Farklılıkları (yaş, cinsiyet, fikir, inanç vs.) zenginlik olarak görür.	()	()	()	()	()
9. Okuldaki çatışmalarda, uzlaştırıcıdır.	()	()	()	()	()
10. Tükenmişlik sendromu yaşamama sebep olmaktadır.	()	()	()	()	()
11. Öğretmenlerin zor günlerde dayanışma içinde olmalarını teşvik eder.	()	()	()	()	()
12. Müdürlük makamını şahsi menfaati için kullanmaz.	()	()	()	()	()
13. Empati yeteneği sayesinde öğretmenleri daha iyi anlama çabasını gösterir.	()	()	()	()	()
14. Öğretmenler arasındaki sorunların çözümünde tarafların kazanç ve kayıplarını adil bir şekilde gözetir.	()	()	()	()	()
15. Okulda oluşan bir sorunu daha etkin çözecek biri varsa ona fırsat verir.	()	()	()	()	()
16. Her öğretmeni tanıma çabası gösterir.	()	()	()	()	()
17. Hızlı ve doğru karar verir.	()	()	()	()	()
18. Okulda öğretmenlerin (hata, kusur ve yanlış vs.) olumsuzluklarını bulmaya çalışır.	()	()	()	()	()
19. Karar vermeden önce istişarede bulunur.	()	()	()	()	()
20. Yenilik önerilerini uğraşılmaması gereken boş işler olarak görür.	()	()	()	()	()
21. Ders yükü dağılımını adil bir şekilde planlar.	()	()	()	()	()
22. Sosyal iletişim ağlarını (facebook, twitter vs.) eğitimsel amaçlar için etkin bir şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
23. Değişim ve yenilik sürecinde ortaya çıkacak sorunları önceden sezebilme becerisine sahiptir.	()	()	()	()	()
24. Okulda değişim ve yenilik yapabilecek beceriye sahiptir.	()	()	()	()	()
25. Bilgi-İletişim Teknolojileri aracılığıyla aileleri düzenli olarak okul ve öğrencilerin akademik/sosyal durumları konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()

26. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanabileceğimiz teknolojik gereçleri sağlamaya çalışır.	()	()	()	()	()
27. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi için çaba harcar.	()	()	()	()	()
28. Öğretmenlerin özgüvenlerinin yükselmesi için çaba gösterir.	()	()	()	()	()
29. Öğretmenleri yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanması konusunda cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
30. Mesleği ile ilgili gelişmelere uyum sağlar.	()	()	()	()	()
31. Okulda çalışma isteği uyandıran bir ortam yaratır.	()	()	()	()	()
32. Okul ve çevresinin güvenli olması için çaba gösterir.	()	()	()	()	()
33. Akademik başarıya ulaşma konusunda öğretmenlerle dayanışma içerisindedir.	()	()	()	()	()
34. Görevi ile ilgili mesai kavramı gözetmeksizin çalışır.	()	()	()	()	()
35. Okul-aile-öğretmen işbirliğini sağlar.	()	()	()	()	()
36. Öğretimsel faaliyetlerin amacına uygun bir şekilde yapıldığını kontrol eder.	()	()	()	()	()
37. Okulun başarısını bilimsel olarak (sayısal veriler toplama, istatistik vs.) değerlendirir.	()	()	()	()	()
38. Öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle birlikte değerlendirir.	()	()	()	()	()
39. Öğrencilerin gelişim düzeylerini takip eder.	()	()	()	()	()
40. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çalışır.	()	()	()	()	()
41. Öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinde (tehdit, taciz vs.) zorbalığa uğramaması için (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, aile vs.tarafından) takip edilmesini ister.	()	()	()	()	()
42. Okulda felaketlere (yangın, deprem vs.) yönelik tatbikatların yapılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
43. Ders dışı etkinlikler düzenlenmesi için çaba sarfeder.	()	()	()	()	()
44. Okulda işleri, önceliğine göre sıralama becerisine sahiptir.	()	()	()	()	()
45. Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla olumlu ilişkiler kurar.	()	()	()	()	()

Ek B: Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği

MOTİVASYONEL DİL ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Az Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Aşağıdaki her bir ifadenin başına Okul Müdürü ibaresini koyarak cevabınızı veriniz.					
1. Yapılacak işler konusunda yararlı açıklamalarda bulunur.	()	()	()	()	()
2. İşin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verir.	()	()	()	()	()
3. İşim konusunda anlaşılabilir açıklamalarda bulunur.	()	()	()	()	()
4. Mesleğimde daha iyi olmam için faydalı öğütler verir.	()	()	()	()	()
5. Ödüllendirilmem için nasıl çalışmam gerektiğini anlatır.	()	()	()	()	()
6. İşimle ilgili problemleri çözmem için yol gösterir.	()	()	()	()	()
7. Teftiş öncesi nasıl denetleneceğim konusunda açıklamalarda bulunur.	()	()	()	()	()
8. Gelecekte eğitim alanında oluşabilecek (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()
9. Geçmişte eğitim alanında oluşmuş (bilişim, yöntem, teknik vs.) gelişmeler konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()
10.Okul (başarı, mali durum vs.) hakkındaki bilgileri benimle paylaşır.	()	()	()	()	()
11.Okulda beni över.	()	()	()	()	()
12.Okulda beni cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
13.Mesleki doyumum ile ilgilenir.	()	()	()	()	()
14.Kariyerimde beni destekler.	()	()	()	()	()
15.Mesleğim bana (maddi ve manevi) refah sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenir.	()	()	()	()	()
16.Bana güvenir.	()	()	()	()	()
17.Okulun geçmişindeki çok önemli olayları anlatır.	()	()	()	()	()
18.Resmî yollardan çözemediğim sorun için bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
19.Okulun geçmişinde hayranlık uyandıran öğretmenlerden bahseder.	()	()	()	()	()
20.Okulun geçmişindeki çalışkan öğretmenlerden bahseder.	()	()	()	()	()
21.Sosyal toplantılarda nasıl davranmam gerektiği konusunda yol gösterir.	()	()	()	()	()
22.Okulda diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmam için öğütler verir.	()	()	()	()	()
23.Okulda başarılarından dolayı ödüllendirilmiş öğretmenlerin hikâyelerini anlatır.	()	()	()	()	()
24.Geçmişte okulumuzda çalışmış öğretmenlerden bahseder.	()	()	()	()	()





Chi-Square=2128.97, df=942, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Ek E Anket Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/1838485
Konu: Anket Uygulama İzin Talebi.

08/05/2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) 18.04.2014 tarih ve 1560 - 2892 sayılı yazınız.
b)07.05.2014 tarih ve 1808251 sayılı Valilik Oluru.

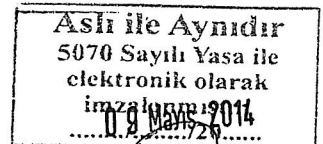
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yönetimi, Teftişi. Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hamit ÖZEN'in, 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında, ek listede adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapabilmesine ait ilgi (b) Valilik Oluru ile müdürlüğümüzce tasdik edilen anket çalışmasının bir örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Necmi ÖZEN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1: Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2: Anket Çalışması (5 sayfa)
- 3: Okul Listesi (1 sayfa)



Remzi ERCELİK
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 201e-0b55-3254-9b6f-52b2 kodu ile yapılabilir.

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00
Faks: (0 222) 239 39 22