

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Necati CEMALOĞLU*

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini farklı değişkenlere göre saptamaktır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında rastgele seçilen Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde resmî 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen "Çok Faktörlü Liderlik Anketi - Değerlendirme Formu (5x Kısa)" (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ) kullanılmıştır. Anketteki 45 maddenin toplam Cronbach Alpha Katsayısı =,95'tir. Veriler hesaplanırken, ikili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (F) liderlik alt boyutları ile etkileri arasındaki ilişki için de Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplandı. Sonuçlar, $p \leq 0,05$ ve $p \leq 0,01$ düzeyinde test edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterirken, branşlarına göre farklılık göstermediği, dönüşümcü liderlik ile ekstra çaba, doyum ve etkililik, koşullu ödül ile ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki görülürken, laissez – faire liderlikle ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, liderlik, kişisel bilgiler.

Abstract

The aim of this study is to determine the leadership styles of school administrators according to the views of teachers working at primary and secondary education. The study is in a research model. The exemplification of the study consist of randomly selected 500 teachers who are working in 25 primary and secondary schools in Ankara, Yozgat, Kastamonu and Van in 2005-2006 educational year. In this study "Multifactor leadership questionnaire MLQ" developed by Bass & Avolio was used. The Alpha Co-efficiency number of 45 entries in the questionnaire is 9,5. For the data calculation t-test was used for binary comparisons, one-way variance analysis (F) was used for the comparisons of groups more than two and for the leadership sub-dimensions and for the results of leadership comparisons Pearson momentum multiplication co-efficiency number (r) was calculated. Results were tested on $P \leq 0,05$ & $P \leq 0,01$ levels. The result of the study shows that as the leadership styles of the school administrators differentiates according to the gender of the teachers, marital status, age, experience levels, schools graduated, school type they are working in there exists no difference in terms of the subjects; and as there exists high positive relation between converting leadership and extra effort, satisfaction and effectiveness, operant reward and extra effort, laissez- faire has been found mid-level negative relation between leadership and extra effort and satisfaction and effectiveness.

Keywords: School administrator, leadership, personal information.

Yazışma adresi: *Yard. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Teknikokullar/Ankara, necem@gazi.edu.tr

Bu çalışmada kullanılan veriler, araştırmacının "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgüt Sağlığı ve Mobbing Arasındaki İlişki" konulu araştırmasındaki verilerdir.

Okul liderliği hakkındaki görüşler, 1990'lı yıllarda oluşan sosyal çevrenin eğitimden talepleri ve günümüzde oluşan yeniden yapılanma (kalite, liderlik, sıfır hata yönetimi, okula dayalı yönetim vs.) anlayışı içinde atılan adımlarla büyük ölçüde değişmeye başladı (Liontos, 1993). Bu değişme, sadece okul yönetimini değil, okuldaki öğrenme ve öğretme sürecini de doğrudan ve dolaylı olarak etkiledi. 17. ve 18. yüzyılda okul yönetimine bakış açısı, öğretmen-yönetici anlayışına dayanıyordu. Bu bilimsel olmayan anlayış, tek sınıflı okulların yönetiminde etkili bir şekilde kullanıldı. Ancak, 19. yüzyılın başlangıcında gelişmekte olan ülkelerde çok sınıflı okulların gelişmeye başlamasıyla birlikte okul yöneticilerinin görevlerinde, rollerinde ve statülerinde önemli değişimler yaşandı (Çelik, 2000:199). Özellikle sanayi devriminden sonra, gelişmiş ülkelerde, özel sektörün eğitim alanına girmesiyle birlikte, eğitim yatırımlarında artış meydana geldi. Bu hareketlilik, eğitimde liderlik, etkililik, kalite ve rekabet gibi kavramları da gündeme getirmeye başladı. Etkili lideri, etkili olmayan liderden ayıran özelliklerin neler olduğu konusunda bir görüş birliği sağlanamadı. Özellikle liderliğe ilişkin tanımların durumsal ve değişken özellikler taşıdığı, liderliği bir bütün olarak tanımlamaktan çok, liderlerde belirli bir dönem ve ortamda gözlenen özellikleri, davranışları içerdiği görüşü hâkim olmaya başladı (Chance, 1992; Maxcy, 1991; Akt. Karip, 1998: 443).

Eğitim sistemlerini yenileştirmeye yönelik çalışmalar, insan kaynağının geliştirilmesi üzerinde odaklandı. Eğitim sistemlerinin en değerli iki temel insan gücü kaynağının öğretmen ve okul yöneticisi olduğu kabul edildi. Küresel rekabetin hızlanması, okulların kalite konusundaki sorumluluğunu büyük ölçüde değiştirdi. Bu sürecin başarılı yönetilmesinde okul yöneticisinin kilit rolü ve önemi ortaya çıkmaya başladı. Eğitim yöneticisinin, önünde duran güçlüklerle mücadelesinde, onun bazı beceri ve yeteneklere sahip olması zorunlu hâle geldi. Daha kaliteli bir eğitimin okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2001:7).

21. yy.da büyük bir değişim süreci yaşanırken, bu değişim sürecinden liderlik olgusunun da etkilenmemesi mümkün değildi. Liderlik kavramını çok çeşitli biçimlerde tanımlamak, aslında bu kavramla ilgili olarak kapsamlı ve genel kabul gören bir tanımlamanın zor olduğunu gösterir (Büyükçolak, 1997). Bu da doğal olarak kişi veya toplumların kendi bakış açılarından ve koşullarından kaynaklanır. Ancak bir liderde olması gereken nitelikler ve özelliklerin ana hatlarıyla da olsa genel bir çerçevede içinde belirlenebileceği; liderin davranış biçimi, izleyeceği strateji, amaç ve hedefleri gibi hususların ortaya konulabileceği akademik çevrelerce kabul edilmektedir (Solok, 1997). Bunlara paralel olarak örgütsel ortamla ilgili yapılan

araştırmalar, işgörenlerin, işe dayalı yaşadıkları olumsuz durumların sebebi olarak, örgüt yöneticilerinin davranışlarının etkili olduğunu göstermektedir (O'Driscoll ve Beehr, 1994). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme, moral ve iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kabadayı, 1982). Diğer alanlarda yapılan araştırma sonuçları da, işgörenin çalıştığı örgütsel ortam ve yöneticinin liderlik stiline, işgörenleri destekleyici ya da engelleyici özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Duxbury ve diğerleri, 1984; Bakker ve diğerleri, 2000). Carmeli ve diğerleri (2006a) ve Carmeli ve diğerleri (2006b) yaptıkları araştırmalarda, örgüt yöneticisinin liderlik davranışlarının, işgörenlerin yenilemeye ilişkin davranışlarını etkilediğini, üst yönetimin liderlik davranışlarının, örgütün performansını artırdığını saptamışlardır. Örgütsel amaçları gerçekleştirmede biçimsel anlamda yöneticiler etkin olduğu gibi doğal anlamda da liderler etkindir.

Geçmişten günümüze “Lider kim olur?” ve “Nasıl lider olunur?” sorularının cevabı hep merak edilmiştir. Bu soruya cevap niteliğinde yapılan ilk açıklama özellik teorisi. Özellik teorisi kişinin lider olabilmesi için doğuştan gelen bazı özelliklerinin bulunması gerektiğini savunur. Lider doğuştan fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyal açıdan diğer insanlardan farklı özellikler taşır. Zaman geçtikçe özellik yaklaşımına uymayan kişilerin de lider olduğu görüldü. Özellik yaklaşımının lideri açıklamada yetersiz kalması nedeniyle, ikinci olarak davranışçı yaklaşım ileri sürüldü. Davranışçı yaklaşımına göre, liderleri belirleyen faktörler kişisel özellikler değil, temsil ettikleri gruba uygun davranış göstermeleridir. Üçüncü geliştirilen durumsallık yaklaşımı ise liderin, durumuna göre yaklaşım göstermesi gerektiğini kabul etmektedir. Durumsallık yaklaşımı tek bir doğru davranış modeli olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu savunur. Bazı durumda lider otokratik davranması gerekirken, bazı durumlarda koşullar lideri demokratik davranışa yönleltebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağına doğru seçimini liderin etkinliği belirler. Öte yandan yeni bir liderlik yaklaşımı olarak işlemci ve dönüşümcü liderlik stilleri ileri sürüldü (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik özellikleri öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Okul yöneticisinin liderlik stillerini, onu izleyenler ve onu izleyenlerin değişik özellikleri açısından ele alacağı için bu araştırmanın, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı özelliklerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin incelenmesi, okul yöneticisinin liderlik davranışlarını hedef kitleye

aktarıırken dikkat etmesi gereken önemli noktaların saptamasını sağlamıştır. Çünkü iletişimde önemli olan “sizin ne söylediğiniz değil, sizin söylediklerinizden başkalarının ne anladığıdır”. Bu araştırma okul yöneticilerinin liderlik stillerine (dönüşümcü – işlemci) ilişkin davranışları, öğretmenlerin nasıl anladıkları ve bunlar hakkında neler düşündüklerini saptayacağı için, araştırmanın okul yöneticilerine önemli bilgiler sağlayacağı ümit edilmektedir.

Liderlik

Liderlik, gösterilen bunca ilgiye, yapılan araştırmalara karşın hâlâ tam olarak anlaşılabilen bir kavram olarak incelenmeye devam etmektedir. Ancak tam olarak anlaşılmasa da insan davranışı üzerinde etkisinin büyük olduğu kesindir (Sadullah, 1997:106; Akt. Tabak, 2005). Liderlik üzerine yapılan birçok araştırma vardır, fakat bunları anlamlandırmaya gelindiği zaman, bireyler liderliği, liderlik davranışlarını, görme engelli bir birey tarafından tarif edilen bir fil gibi incelemektedirler (Golandez, 2003:305). Liderlik olgusu üzerine binlerce akademik araştırma yapılmış ve yüzlerce tanım literatüre kazandırılmıştır (Şişman, 2003:4). Bu kadar çok tanım olmakla beraber bu tanımların çoğu tam anlaşılır nitelikte değildir. Liderliğin çeşitli boyutlarını anlatan bu tanımlar, paralel oldukları noktalarda bile net bir ifade yapısı kuramamaktadır. Bu, her ortamdaki ve şarttaki liderliğin farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir. Bu yüzden liderliğin anlamı, liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır (Erçetin, 2000:3). Bu tanımlamalara birkaç örnek olarak aşağıdakiler verilebilir:

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1998: 342). Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003:75).

Liderlik, örgütü daha etkin hâle getirirken örgüte ait değerleri, normları, idealleri işgörenlerin kişiliklerinde birleştirerek, etkili, yeterli ve dinamik bir örgüt oluşturmak (Badaracco ve Ellsworth, 1978) şeklinde tanımlanabilir. Lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını, gelişmesini sağlamada yaratıcı, başlatıcı rol oynayan bireydir. Lider, günlük değil kritik kararlar veren kişidir. Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içermektedir (Şişman,

Turan ve Acat, 2003). Bu süreçte lider, kendisini izleyenleri yönettiği gibi, kendisinin izledikleri tarafından da yönetilen bireydir (Bennis, 1989).

Okul Liderliği

Liderlerin ve eğitimcilerin benzer amaçları vardır. İkisi de kişisel ve sosyal sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için gayret gösterirler. Onlar, işgörenlerin düşünce ve davranışlarının en üst boyutlarını bulmaya ve bunları izleyenlerinin ve öğrencilerinin gelişimini sağlamak için kullanmaya çalışırlar (İmada ve diğerleri, 2002:51; Akt: Tabak, 2005). Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak mecburiyetindedir. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunması ve kendisini izleyenleri ikna etmesi gerekir (Kaya, 1991).

Thompson (1999:107), ABD'de okul yöneticisi yetiştirme konusunda oluşturulan bir komisyon raporunda okul liderleri için altı temel standart belirlemiştir (Akt: Çelik, 2001:408). Bunlar:

- Bir öğrenme vizyonunun oluşturulmasını, uygulamasını ve paylaşılmasını kolaylaştırmak ve bu konuda öğretmenleri desteklemek,
- Destekleyici ve insan kaynaklarını geliştirici bir okul kültürü oluşturmak ve öğrencinin öğrenmesi için daha esnek öğretim programı geliştirmek,
- Okuldaki bütün kaynakları etkili öğrenme çevresinin oluşturulması doğrultusunda kullanmak,
- Toplumsal kaynakları, toplumun çok farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanmak, okul ve çevreyle iş birliği kurmak,
- Davranışlarda bütünlük, dürüstlük ve etkisel tutumların bulunması,
- Geniş anlamda politik, sosyal, ekonomik, yerel ve kültürel bağlamdaki değişimleri anlamak ve uyum sağlamak.

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili

okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993: 23).

NASSP'ın yapmış olduğu çalışmalarda okul yöneticisinin liderlik rolü řu başlıklar altında toplanmıştır (Akt: Cafoğlu, 1992):

- Akademik hedeflere ulaşılabileceğini göstermek,
- Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
- Öğretim lideri gibi davranma,
- Kuvvetli ve dinamik olma,
- Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
- Disiplin ve düzeni sağlama,
- Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
- Zamanı iyi kullanma,
- Sonuçları değerlendirme.

Eğitim ve okul liderleri öncelikle yeni gerçeklikleri sağlıklı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Gerçekliği tanımlayamayanlar ne yapmaları gerektiğini, neden yapmaları gerektiğini ve nasıl yapacaklarını doğru bir şekilde tanımlayamazlar. Türkiye'de bu sorun hem sistem düzeyinde hem de okul düzeyinde çok yoğun olarak yaşanmaktadır. Eğitim liderliğini üstlenenler yeni gerçekleri tanımlayamadıkları ve yükselen yeni değerleri resimleyemedikleri için neyi, neden yaptıklarını bilememektedirler (Özden, 2002). Yöneticiler kendilerinden ne tür bir liderlik beklendiğini, bu liderin sınırlarını bilmek isterler (Bass, 1989). Eğitimde kalite kaygısının artması ve daha kaliteli bir eğitim isteği, okul yöneticilerinin yetiştirilme sorununu gündeme getirmiştir. Daha kaliteli bir eğitimin okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine bağlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik yapılan yatırımın, çocukların iyi yetişmesi için gerekli olduğu gerçeği, giderek daha fazla benimsenmiştir (Çelik, 2001).

Dönüşümcü Liderlik

Burns'e göre dönüşümcü liderlik, izleyicileriyle olumlu aktif bir etkileşime girerek; izleyicilerdeki mevcut enerjiyi bulup örgütsel amaçları doğrultusunda harekete geçirmektedir (Akt: Krishnan, 2001:127). Dönüşümcü liderler, örgütlerdeki işgörenlerin çabalarını somut hedefler yerine, bir vizyona yöneltmektedir. Uzun

dönemli bir bakış açısına sahip olan dönüşümcü liderler, astların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkartıp, kendilerine olan güvenleri artırarak, onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedeflemektedirler (Tabak, 2005).

Dönüşümcü liderlikle ilgili betimsel çalışmaları değerlendiren Yukl (1989) bu çalışmaların dönüşümcü liderliğin doğasını kesin olarak tanımlamayı güçleştiren belirsizlikler içerdiğini vurgulamıştır. Bu belirsizliklere rağmen söz konusu çalışmaların liderlik sürecinde gösterilen tipik liderlik davranışlarını betimlemede bazı benzer yargılar ortaya koydukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer yargılardan hareket eden dönüşümcü liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır (Akt. Erçetin, 2000):

- Açık ve cazip bir vizyon geliştirme,
- Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme,
- Vizyonu iletme ve yayma,
- Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme,
- Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama,
- İlk küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma,
- Başarıları kutlama,
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma,
- Rol modeli oluşturarak örnek olma,
- Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama,
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri, seremonileri kullanma,

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüşümcü liderliğin dört alt boyutu vardır. Bunlar sırasıyla idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destektir.

İdealleştirilmiş Etki: Karizma olarak da adlandırılan idealleştirilmiş etki; idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış) olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Karizma, liderle kimliğini bulan, izleyenlerde güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme süreci olarak ifade edilebilir (Güney, 2000:249). Karizmatik otorite, insanlar bir kimsenin özel niteliklerine saygı

duydıklarında (karizma “cazibe yeteneği” demektir) ve bu nitelikleri bu bireye onlar adına kullanma hakkı tanıdıklarında ortaya çıkan bir durumdur (Morgan, 1998: 195-196). İdealleştirilmiş etki karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Bass ve Avolio, 1995; Akt. Karip, 1998: 447). Dönüşümcü liderlik alanında yapılan araştırmalarda sık sık tartışılan özelliklerinden biri “karizma” kavramıdır. Bazı kuramcılar, karizmayı dönüşümcü liderliğin temel ögesi olarak sayarken, bazıları ise izleyenler tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak belirtmişlerdir (Açıkalın, 2000:67). Dönüşümcü liderler, diğer etkili liderlerin kişisel özelliklerine de sahiptirler. Karizmatik liderin ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı koşullar şunlardır (Kılınc, 1997: 399-403):

- Değişimi zorunlu kılan ya da mevcut durumu yaşanmaz kılan kriz, kaos ya da belirsizlik koşullarının mevcudiyeti,
- İzleyicilerin görev ve rollerinin ideoloji ile bağlantılandırılmış olması,
- Mevcut koşullardan tatminsizlik duygusunun yoğun biçimde yaşanması,
- Aslında mevcut olmayan bir sorunun suni olarak yaratılmış olması,
- Geleneksel iş görme yol ve yöntemlerinin değerini yitirmiş olması,
- İzleyicilerin kimlik ve değerlerinin liderin vizyonu ile uyumlu olması,
- Örgüte bağlılığı sağlayan bir misyonun mevcudiyeti,
- Örgütte insanın yetersizlik, korku, pişmanlık, suçluluk, düşmanlık duygularını yaşıyor olması,
- Bastırılmış duygu ve tepkileri harekete geçirecek bir "dava"nın mevcut olması.

Telkinle Güdüleme: Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda da liderler, izleyenleri güdüleyerek ve onlara ilham vererek, onların işlerine karşı meydan okumalarını, onu kavramalarını sağlarlar. Takım ruhu harekete geçirilir. Birçok zekâ grubu, ilham verici liderin oluşumuna katkıda bulunur (Bass, 1989:107). İlham verme, vizyon oluşturma, vizyonu iletme, takipçilerin gayretlerine semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir (Güney, 2000:249). Dönüşümcü liderler, yalnız değişen amaçları hırslı bir şekilde savunan değil; aynı zamanda izleyenleri güdüleyen, geleceğin örgüt anlayışına ve vizyonuna da sahip bireylerdir (Sayles, 1993; Akt. Güney, 2000). Lider, izleyenler

için moral kaynağı oluşturur. Sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu yaratır (Karip, 1998: 447).

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler, izleyenleri yaratıcı ve yenilikçi olmaları konusunda teşvik ederler (Bass, 1989:107). Dönüşümcü liderler, yaratıcı düşünce ve sezgiyi teşvik eden bir örgüt kültürü, iklimi yaratırlar (Dublin, 2001:78; Akt. Tabak, 2005). Entelektüel liderler, astlarının gruptaki yeni ve değişik durumları zihinlerinde canlandırmaları konusunda cesaretlendirirler (Ceylan, 1997:319). Entelektüel uyarım, problemlerin daha fazla farkına varmalarını, farklı ve yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için takipçileri etkileyebilme sürecidir (Güney, 2000:249). Entelektüel uyarım, izleyenlerin kendi yöntemleriyle yaptıkları iş ve eylemleri sorgulamaları ve geçmişle olan bağlarının koparılması konusunda onları cesaretlendirir (Bass ve Avolio, 1993). Entelektüel uyarımda liderler, işgörenlerin problem çözme becerilerini artırır (Bass, 1989:120).

Bireysel Destek: Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler, izleyenlerin başarıları ve gelişimleri için onların bireysel ihtiyaçlarına, antrenör ya da rehber gibi hareket ederek özel ilgi gösterirler. İzleyenler ve meslektaşlar, potansiyellerinden daha yüksek seviyede başarı göstermeleri için geliştirilirler. Destekleyici bir ortam ile birlikte öğrenme fırsatları yaratılır. İhtiyaç ve beklentilerde, bireysel farklılıklar göz önüne alınır (Bass, 1989:107). Kişisel beklentilerde liderler, ikinci planda kalmış amaçlara yönelik gelişimi devam ettirirler (Bass, 1989:120). Kişisel beklentiler ile izleyenlere, fırsatları anlamaları için görevler dağıtılır (Bass ve Avolio, 1993:52). Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini öğretir (Karip, 1998: 448).

İşlemci Liderlik

İşlemci liderlik, alışveriş yapma anlayışını temsil eder. Lider ve işgörenler arasındaki ilişkiler değerli bir şeyin alışverişine dayanır. Lider işgörene onlardaki belli bir yeteneğin veya becerinin kullanılması amacıyla yaklaşır (Colvin, 2001; Akt. Tabak, 2005). Verimliliği artırıcı liderlik tarzı olarak benimsenen işlemci liderlikte, lider izleyenlere yol gösteren, onları güdüleyen, örgütün amaçlarını, işgörenlerin rollerini ve görevlerini açıkça ortaya koymaya çalışan kişidir (Bateman, 2002:471).

İşlemci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istediklerini vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içerir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderler de sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. İşlemci liderlik, liderin izleyicilerinin değişen gereksinimlerini hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır. İşlemci liderlikte değişilen değerler aynı ölçüde olmayabilir. Buna göre iki dereceli davranış tanımlanmıştır. Bunlar düşük kaliteli ve yüksek kaliteli değiş tokuştur. Düşük kaliteli davranış mal ve haklara dayanırken, yüksek kaliteli davranış kişisel ilişkilere dayanır. İşlemci liderlikte şekle ilişkin saygı, güven gibi moral değerler mevcuttur. Düşük kaliteli davranışta ise, liderin maaş artışı ve maddi ödülleri elde tutması gerekmektedir. Yüksek kaliteli ilişkilerde ise liderin gücünü belirleyen etkenler ölçülemeyen bazı ödüllendirmelere dayanır (Kunhert ve Lewis, 1987:649).

İşlemci Liderliğin Boyutları

İşlemci liderliğin üç alt boyutu vardır. Bunlar sırasıyla koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire'dir.

Koşullu Ödül: Lider, örgütsel amaçları ve performans göstergelerini belirler. Bu amaçlara ya da performans göstergelerine ulaşıldığı zaman astlarının hangi koşullarda hangi ödülleri alacağını ilk başta açıklar. Liderle işgörenler arasında psikolojik bir sözleşme gerçekleşmiş olur. Lider, astın gösterdiği çabanın karşılığı olarak ona istediği desteği sağlamak, performans hedeflerini gerçekleştirmede kimlerin sorumlu olduğunu açıklamak, performans karşılığı olarak işgörenlerin bireysel beklentilerini karşılamak, liderin koşullu ödül davranışlarının örneklerini oluşturur (Karip, 1998: 448-449).

İstisnalarla Yönetim: İstisnalarla yönetimde, aktif liderler işgörenlerin geçmişten gelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak üzere iş yaptırmak yolunu seçerler. İşin başında belli bir standart belirlenir ve bir sorun oluşana kadar herhangi bir müdahalede bulunmazlar. Burada hatalara odaklanılması ve yaptırım uygulanması çalışanlar üzerinde gerilim yaratabilir. İstisnalarla yönetimde pasif liderler hiçbir şekilde çalışanlar ile ilgilenmezler. Liderler, hedeflenen standartlara ulaşamadığı zaman müdahale ederler. İstisnalarla yönetim, kendi kendisini yönetme konusunda gelişmiş işgörenler üzerinde etkin bir yönetim tarzıdır.

İstisnalarla yönetimde hiçbir zaman “daha iyi ya da en iyi” hedeflenmez. İşlerin olağan olması lider için yeterlidir (Bass ve Avolio, 1995).

Laissez-faire Liderlik: Sözcük anlamından da anlaşılacağı üzere, işgörelere sınırsız özgürlük alanı yaratan lider anlamına gelmektedir. Liderin varlığı ile yokluğu pek belli değildir. Lider astları kendi hâline bırakır, astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu durum, özellikle liderlik özelliklerinden yoksun yöneticilerde görülür (Karip, 1998: 449). Bu liderler, özellikle karar vermekten çekinirler (Çelik, 1998: 429).

Dönüşümcü Liderliğin Sonuçları

Bass ve Avolio (1995) dönüşümcü liderliğin astların değerlendirmesine göre “ekstra çaba”, “etkililik” ve “doyum” olarak nitelenen üç ana etkisi olduğunu belirlemiştir (Akt. Karip, 1998: 449). Dönüşümcü liderliğin işgörel üzerindeki etkisi incelendiğinde, onlarda ekstra çaba sarf etme güdüsünü yarattığı ve işgörelerin yaptıkları işten dolayı doyum elde ettikleri ifade edilmektedir. Leithwood ve diğerleri’ne göre (1996:8) dönüşümcü liderlik, işgörelerin misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının yeniden tanımlanması ve amaca ulaşabilmek için sistemin tekrar yapılandırılmasında etkilidir. Liderler izleyenleri ile etkin iletişim sistemi kurarak onları örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülerler. Liderlerin temel görevi, işgörelin kendilerini güçlü, yeterli, bilgili ve işin içinde hissetmelerini sağlamak ve onları harekete geçirmektir. Olumlu bir iletişim yeteneği geliştirmek, etkin liderliğin ön koşuludur. Lider, işgörelin harekete geçirmek için, bilgi ve fikirlerini onlara aktarmak zorundadır. Dönüşümcü liderlik, liderin iletişim ve motivasyon becerisini ön plana çıkarır. Dönüşümcü liderliğin ortaya çıkış amacı; en basit anlatımla örgütte sistematik değişim ve dönüşüm sürecini başlatmak ve sürdürülebilir hâle getirmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için dönüşümcü lider, bir vizyon geliştirir ve bu vizyonu izleyenlerine, örgüt üyelerine, hedef kitleye aktarır. Bu aşamada liderin iletişim becerisi ön plana çıkar. İşgörelin harekete geçirmede, dönüşümü ve değişimi başlatmada güdüleme becerisi önem kazanır. Dönüşümcü lider izleyenleri ile hareket eder, onların duygu, düşünce, ilgi ve isteklerini dikkate alır. Bu davranışlarıyla ulaşılabilir bir lider profiline sahiptir. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini beklentileri aşan bir performans göstermeleri konusunda güdüler (Conger, 1999:147).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik stillerini yerine getirme düzeylerini farklı değişkenlere göre saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için řu sorulara cevap aranacaktır:

1.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları nelerdir?

2.Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, mezun oldukları okul türüne ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerine ilişkin görüşleri ile bu liderlik stillerinin sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında random tekniği ile seçilen Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde devlete bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni hazırlanırken, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarından doğrudan etkilenen öğretmenlere anket uygulanması düşünölmüştür. Çünkü, okul yöneticilerinin, liderlik davranışından etkilenen öğretmenlerdir. Bu liderlik davranışını tanımlaması, yorumlaması ve gerçekte düzeyini açıklaması gereken işgören de öğretmendir. Eğer öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını gerçekte düzeylerini yeterli ya da yetersiz buluyorlarsa, bu konudaki sorumluluğun lidere ait olacağı, bunun amacına ulaşamayan liderlik davranışı olarak tanımlanacağı varsayılmıştır. Örnekleme giren öğretmenlerin % 53,8'i kadın, % 46,2'si erkek; % 68,5'i evli, % 31,5'i bekâr; yaklaşık % 80'inin yaş ortalaması 22-44 yaş arasında; kıdemi 1-20 arasında olanlar dağılımının % 80'ini oluşturmakta; % 61,7'sinin branşı sosyal bilimler, % 71'i lisans mezunu ve % 88'i ise ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin liderlik stillerini ölçmek amacıyla araştırmacı, www.mindgarden.com adresinden Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Çoklu Faktör Liderlik Anketi - Değerlendirme Formu (5x Kısa)” (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ) satın almıştır. Yönetici değerlendirme seti Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama aşamasında anlam değişmesini önlemek ve Türk kültürüne uyarlamak için, üç dil uzmanından yardım alınmış, ayrıca alan uzmanları tarafından da incelenerek sete son hâli verilmiştir. Anketin uygulanabilirlik düzeyini saptamak amacıyla örneklem dışında 27 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış, alınan dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama aracında toplam 45 madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik boyutunda idealleştirilmiş etki (atfedilen) (4 madde), idealleştirilmiş etki (davranış) (4 madde), telkinle güdüleme (4 madde), entelektüel uyarım (4 madde), bireysel destek (4 madde), işlemler liderlik boyutunda, koşullu ödül (4 madde), istisnalarla yönetim (aktif) (4 madde), istisnalarla yönetim (pasif) (4 madde), laissez – faire liderlik (4 madde), sonuçlarda ise, ekstra çaba (3 madde), etkililik (4 madde) ve doyum (2 madde)dan oluşmaktadır. Anket maddelerini ölçmek için 5’li likert türü ölçekten yararlanılmıştır. Hiçbir zaman (0), Seyrek olarak (1), Bazen (2), Sıklıkla (3) ve Her zaman (4) olarak SPSS programına kodlanmıştır.

Verilerin hesaplanması için her alt boyutun toplam puanı alınıp madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama değeri bulunmuştur. Tüm hesaplar bu puan üzerinden yapılmıştır. Hesaplamalarda SPSS 11 (Statistical Packet Social Sciences) programından yararlanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (F), liderlik stillerinin alt boyutları ile sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Sonuçlar, $p \leq 0,05$ ve $p \leq 0,01$ düzeyinde test edilmiştir.

Anketin Güvenirlik Çalışmaları

“Çoklu Faktör Liderlik Anketi - Değerlendirme Formu (5x Kısa)”nda toplam 45 madde bulunduğu için madde sayısının 3 katı olan 135 ilköğretim okulu öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Her alt boyutun Cronbach Alpha Katsayıları ve Madde Toplam Korelasyonları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çoklu Faktör Liderlik Anketi Cronbach Alpha Değerleri

| | Cronbach Alpha | Madde Toplam Korelasyonları |
|--------------------------------------|-------------------|--------------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | ,87 | ,61 - ,79 |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | ,57 | ,50 - ,75 |
| Telkinle güdüleme | ,86 | ,69 - ,74 |
| Entelektüel uyarım | ,85 | ,57 - ,79 |
| Bireysel destek | ,83 | ,48 - ,77 |
| İşlemci Liderlik | | |
| Koşullu ödül | ,83 | ,59 - ,76 |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | ,50 | ,58 - ,77 |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | ,32 | ,46 - ,75 |
| Laissez – faire liderlik | ,64 | ,39 - ,56 |
| Sonuçlar | | |
| Ekstra çaba | ,92 | ,78 - ,91 |
| Etkililik | ,87 | ,64 - ,78 |
| Doyum | ,82 | ,84 - ,84 |

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları nelerdir?

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерine İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Liderlik Stilleri | n | \bar{x} | S |
|-----------------------------------|-----|-----------|------|
| Dönüşümcü liderlik | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 463 | 2,35 | 1,12 |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 461 | 2,31 | ,76 |
| Telkinle güdüleme | 474 | 2,43 | 1,00 |
| Entelektüel uyarım | 468 | 2,20 | ,97 |
| Bireysel destek | 461 | 2,05 | ,97 |
| İşlemci Liderlik | | | |
| Koşullu ödül | 471 | 2,32 | ,95 |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 459 | 2,05 | ,78 |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 467 | 2,19 | ,66 |
| Laissez – faire liderlik | 462 | 1,55 | ,87 |
| Sonuçlar | | | |
| Ekstra çaba | 474 | 2,04 | 1,18 |
| Etkililik | 467 | 2,17 | 1,11 |
| Doyum | 478 | 2,15 | 1,17 |

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları incelendiğinde, dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun telkinle güdüleme ($\bar{x}=2,43$), en az gerçekleşen alt boyutun ise bireysel destek ($\bar{x}=2,05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenler dönüşümcü liderlik alt boyutları arasında en homojen değerlendirmeyi idealleştirilmiş etki (davranış) ($s=,76$) en heterojen

değerlendirmeyi ise idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($s=1,12$) alt boyutunda yapmışlardır. Öğretmenler işlemci liderlik stiline en fazla gerçekleşen alt boyutu olarak koşullu ödöl ($\bar{x}=2,32$) en az gerçekleşenin ise laissez – faire liderlik ($\bar{x}=1,55$) olduğunu ileri sürmektedirler. Öğretmenler işlemci liderlik alt boyutlarından en homojen değerlendirmeyi istisnalarla yönetim (pasif) ($s=,66$) en heterojen değerlendirmeyi ise koşullu ödöl ($s=,95$) alt boyutunda yapmışlardır. Öğretmenlerin sonuçlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, en fazla gerçekleşen alt boyutun etkililik ($\bar{x}=2,17$), en az gerçekleşen alt boyutun ise ekstra çaba ($\bar{x}=2,04$) olduğu görölmektedir. En homojen değerlendirme etkililikte ($s=1,11$), en heterojen değerlendirme ise ekstra çaba ($s=1,18$) alt boyutundadır. Bu duruma göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, işlemci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirdikleri, dönüşümcü liderliğin alt boyutu olan telkinle güdülemeyi tercih ettikleri, en az tercih ettikleri alt boyutun bireysel destek olduğu, okul yöneticilerinin işlemci liderlik stiline en fazla koşullu ödöl alt boyutunu gerçekleştirdiklerini, en az ise laissez – faire liderlik boyutunu tercih ettikleri görölmektedir. Öğretmenlerde, okul yöneticilerinin liderlik stiline bir sonucu olarak en fazla etkililik, en az da ekstra çabanın gerçekleştiği ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, mezun oldukları okul türüne ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmişti.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | Cinsiyet | | | | | | t | p |
|-----------------------------------|----------|-----------|------|-------|-----------|------|------|-------|
| | Kadın | | | Erkek | | | | |
| | n | \bar{x} | S | n | \bar{x} | S | | |
| Dönüşümcü liderlik | | | | | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 248 | 2,29 | 1,19 | 215 | 2,41 | 1,05 | 1,07 | ,282 |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 246 | 2,31 | ,76 | 215 | 2,32 | ,76 | ,18 | ,851 |
| Telkinle güdüleme | 254 | 2,37 | 1,02 | 220 | 2,49 | ,98 | 1,34 | ,181 |
| Entelektüel uyarım | 253 | 2,10 | 1,00 | 215 | 2,32 | ,91 | 2,52 | ,012* |
| Bireysel destek | 245 | 1,92 | ,99 | 216 | 2,20 | ,94 | 3,10 | ,002* |
| İşlemci Liderlik | | | | | | | | |
| Koşullu ödül | 251 | 2,21 | ,97 | 220 | 2,44 | ,91 | 2,58 | ,010* |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 242 | 2,07 | ,73 | 217 | 2,03 | ,84 | ,50 | ,611 |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 250 | 2,22 | ,65 | 217 | 2,16 | ,67 | ,90 | ,365 |
| Laissez – faire liderlik | 246 | 1,54 | ,88 | 216 | 1,56 | ,85 | ,15 | ,879 |
| Sonuçlar | | | | | | | | |
| Ekstra çaba | 255 | 1,91 | 1,23 | 219 | 2,18 | 1,10 | 2,50 | ,012* |
| Etkililik | 249 | 2,08 | 1,12 | 218 | 2,28 | 1,09 | 1,94 | ,052* |
| Doyum | 255 | 2,05 | 1,24 | 223 | 2,27 | 1,09 | 1,99 | ,047* |

* $p \leq 0,05$

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde, entelektüel uyarım [$t_{(466)} = 2,52, p \leq 0,05$], bireysel destek [$t_{(459)} = 3,10, p \leq 0,05$], koşullu ödül [$t_{(469)} = 2,58, p \leq 0,05$], ekstra çaba [$t_{(472)} = 2,50, p \leq 0,05$], etkililik [$t_{(465)} = 1,94, p \leq 0,05$] ve doyum [$t_{(476)} = 1,99, p \leq 0,05$], boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinden; entelektüel uyarım boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x} = 2,32$), kadın öğretmenler ($\bar{x} = 2,10$); bireysel destek boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x} = 2,20$), kadın öğretmenler ($\bar{x} = 1,92$); koşullu ödül boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x} = 2,44$), kadın öğretmenler ($\bar{x} = 2,21$); ekstra çaba boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x} = 2,18$), kadın öğretmenler ($\bar{x} = 1,91$); etkililik boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x} = 2,28$), kadın öğretmenler ($\bar{x} = 2,08$) ve doyum boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x} = 2,27$), kadın öğretmenler ($\bar{x} = 2,05$) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin bu

boyutlarda liderlik stillerini daha fazla gerçekleştirdiği görülmüştür. İdealleştirilmiş etki (atfedilen) [$t_{(461)}= 1,07, p \geq 0,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$t_{(459)}= ,07, p \geq 0,05$], telkinle güdüleme [$t_{(472)}= 1,34, p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$t_{(457)}= ,50, p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$t_{(465)}= ,90, p \geq 0,05$], laissez – faire [$t_{(460)}= ,15, p \geq 0,05$] boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez – faire alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | Medeni Durum | | | | | | t | p |
|-----------------------------------|--------------|-----------|------|-------|-----------|------|------|-------|
| | Evlî | | | Bekâr | | | | |
| | n | \bar{x} | S | n | \bar{x} | S | | |
| Dönüşümcü liderlik | | | | | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 317 | 2,59 | ,93 | 143 | 1,78 | 1,30 | 7,52 | ,000* |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 316 | 2,44 | ,75 | 141 | 2,02 | ,71 | 5,65 | ,000* |
| Telkinle güdüleme | 323 | 2,64 | ,84 | 148 | 1,96 | 1,16 | 7,16 | ,000* |
| Entelektüel uyarım | 320 | 2,34 | ,89 | 145 | 1,90 | 1,08 | 4,50 | ,000* |
| Bireysel destek | 319 | 2,16 | ,93 | 138 | 1,76 | 1,02 | 4,08 | ,000* |
| İşlemci Liderlik | | | | | | | | |
| Koşullu ödül | 324 | 2,47 | ,86 | 144 | 1,96 | 1,05 | 5,60 | ,000* |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 313 | 2,07 | ,82 | 142 | 2,02 | ,71 | ,61 | ,541 |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 319 | 2,23 | ,68 | 145 | 2,10 | ,62 | 2,01 | ,045* |
| Laissez – faire liderlik | 315 | 1,51 | ,87 | 143 | 1,63 | ,84 | 1,38 | 1,66 |
| Sonuçlar | | | | | | | | |
| Ekstra çaba | 322 | 2,27 | 1,05 | 149 | 1,52 | 1,28 | 6,65 | ,000* |
| Etkililik | 314 | 2,39 | ,99 | 149 | 1,71 | 1,22 | 6,31 | ,000* |
| Doyum | 324 | 2,34 | 1,04 | 150 | 1,74 | 1,36 | 5,31 | ,000* |

* $p \leq 0,05$

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları medeni durumlarına göre incelendiğinde, idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$t_{(458)}= 7,52, p \leq 0,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$t_{(455)}= 5,65, p \leq 0,05$], telkinle güdüleme

[$t_{(469)}= 7,16, p \leq 0,05$], entelektüel uyarım [$t_{(463)}= 4,50, p \leq 0,05$], bireysel destek [$t_{(455)}= 4,08, p \leq 0,05$], koşullu ödül [$t_{(466)}= 5,60, p \leq 0,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$t_{(462)}= 2,01, p \leq 0,05$], ekstra çaba [$t_{(469)}= 6,65, p \leq 0,05$], etkililik [$t_{(461)}= 6,31, p \leq 0,05$], doyum [$t_{(472)}= 5,31, p \leq 0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinden; idealleştirilmiş etki (atfedilen) boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,59$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,78$); idealleştirilmiş etki (davranış) boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,44$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=2,02$); telkinle güdüleme boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,64$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,96$); entelektüel uyarım boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,34$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,90$); bireysel destek boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,16$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,76$); koşullu ödül boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,47$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,96$); istisnalarla yönetim (pasif) ödül boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,23$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=2,10$); ekstra çaba boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,27$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,52$); etkililik boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,39$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,71$) ve doyum boyutunda evli öğretmenler ($\bar{x}=2,34$), bekâr öğretmenler ($\bar{x}=1,74$) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Evli öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini bu boyutlarda daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler. İstisnalarla yönetim (pasif) [$t_{(453)}= ,61, p \geq 0,05$], laissez – faire liderlik [$t_{(456)}= 1,38, p \geq 0,05$] boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında medeni durumlarına göre bir farklılık bulunmamaktadır.

Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, istisnalarla yönetim (pasif), ekstra çaba, etkililik ve doyum boyutlarına ilişkin algıları arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık görülürken, istisnalarla yönetim ve laissez – faire liderlik boyutlarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | sd | F | p | Scheffe Testi |
|-----------------------------------|---------|-------|-------|---------------------|
| Dönüşümcü liderlik | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 2 - 457 | 3,584 | ,029* | A - B, A - C |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 2 - 455 | 1,819 | ,163 | |
| Telkinle güdüleme | 2 - 468 | 2,098 | ,124 | |
| Entelektüel uyarım | 2 - 463 | 1,391 | ,250 | |
| Bireysel destek | 2 - 455 | 3,504 | ,031* | A - B, A - C, B - C |
| İşlemci Liderlik | | | | |
| Koşullu ödül | 2 - 465 | 4,349 | ,013* | A - B, A - C, B - C |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 2 - 452 | ,245 | ,783 | |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 2 - 460 | 5,078 | ,007* | A - B, A - C |
| Laissez - faire liderlik | 2 - 456 | 2,495 | ,084 | |
| Sonuçlar | | | | |
| Ekstra çaba | 2 - 468 | 7,721 | ,001* | A - B, A - C, B - C |
| Etkililik | 2 - 461 | 5,924 | ,003* | A - B, A - C, B - C |
| Doyum | 2 - 472 | 6,523 | ,002* | A - B, A - C, B - C |

* $p \leq 0,05$ A= 23 - 32 yaş, B= 33 - 42 yaş, C= 43 ve üzeri yaş

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları yaşlarına göre incelendiğinde, idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$F_{(2-457)} = 3,584$, $p \leq 0,05$], bireysel destek [$F_{(2-455)} = 3,504$, $p \leq 0,05$], koşullu ödül [$F_{(2-465)} = 4,349$, $p \leq 0,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$F_{(2-460)} = 5,078$, $p \leq 0,05$], ekstra çaba [$F_{(2-468)} = 7,721$, $p \leq 0,05$], etkililik [$F_{(2-461)} = 5,924$, $p \leq 0,05$], doyum [$F_{(2-472)} = 6,523$, $p \leq 0,05$] boyutlarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutunda bulunan 23 - 32 yaş grubundaki öğretmenler, $A = (\bar{x} = 2,18)$, 33 - 42 B= ($\bar{x} = 2,43$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x} = 2,51$) öğretmenlere göre, bireysel destek alt boyutunda bulunan 23 - 32 yaş grubundaki öğretmenler, $A = (\bar{x} = 1,92)$, B= ($\bar{x} = 2,09$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x} = 2,23$) öğretmenlere göre, koşullu ödül alt boyutunda bulunan 23 - 32 yaş grubundaki öğretmenler, $A = (\bar{x} = 2,21)$, B= ($\bar{x} = 2,29$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x} = 2,56$) öğretmenlere göre, istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutunda bulunan 23 - 32 yaş grubundaki öğretmenler, $A = (\bar{x} = 2,09)$, B= ($\bar{x} = 2,26$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x} = 2,32$) öğretmenlere göre, ekstra çaba alt boyutunda

bulunan 23 – 32 yaş grubundaki öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,80$), B= ($\bar{x}=2,14$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x}=2,32$) öğretmenlere göre, etkililik alt boyutunda bulunan 23 – 32 yaş grubundaki öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,97$), B= ($\bar{x}=2,30$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x}=2,37$) öğretmenlere göre, doyum alt boyutunda bulunan 23 – 32 yaş grubundaki öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,94$), B= ($\bar{x}=2,26$) ve 43 ve üzeri C= $\bar{x}=2,42$) öğretmenlere göre okul yöneticilerinin bu boyutlarda davranışlarını yerine getirmede diğer yaş gruplarına göre daha olumsuz düşünülmektedirler. İdealleştirilmiş etki (davranış) [$F_{(2-455)}= 1,819, p \geq 0,05$], telkinle güdüleme [$F_{(2-468)}= 2,098, p \geq 0,05$], entelektüel uyarım [$F_{(2-463)}= 1,391, p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$F_{(2-452)}= ,245, p \geq 0,05$] ve laissez – faire liderlik [$F_{(2-456)}= 2,495, p \geq 0,05$] boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez – faire liderlik boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерine İlişkin Algularının Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | sd | F | p | Scheffe Testi |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|---------------------|
| Dönüşümcü liderlik | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 2-452 | 1,914 | ,149 | - |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 2-450 | ,487 | ,615 | - |
| Telkinle güdüleme | 2-463 | ,589 | ,556 | - |
| Entelektüel uyarım | 2-457 | 2,349 | ,097 | - |
| Bireysel destek | 2-450 | 3,529 | ,030* | A – B, A – C, B – C |
| İşlemci Liderlik | | | | |
| Koşullu ödül | 2-460 | 5,163 | ,006* | A – C, B – C |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 2-448 | 2,147 | ,118 | - |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 2-456 | 2,072 | ,127 | - |
| Laissez – faire liderlik | 2-451 | 3,730 | ,025* | A – B, A – C, B – C |
| Sonuçlar | | | | |
| Ekstra çaba | 2-463 | 4,476 | ,012* | A – B, A – C, B – C |
| Etkililik | 2-456 | 3,636 | ,027* | A – B, A – C, B – C |
| Doyum | 2-467 | 4,821 | ,008* | A – B, A – C, B – C |

* $p \leq 0,05$ A= 1 – 10 yıl, B= 11 – 20 yıl, C= 21 ve üzeri yıl

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin alguları yaşlarına göre incelendiğinde, bireysel destek [$F_{(2-450)}= 3,529, p \leq 0,05$], koşullu ödül [$F_{(2-460)}= 5,163, p \leq 0,05$], laissez – faire liderlik [$F_{(2-451)}= 3,730, p \leq 0,05$], ekstra çaba [$F_{(2-463)}=$

4,476, $p \leq 0,05$], etkililik [$F_{(2-456)} = 3,636$, $p \leq 0,05$], doyum [$F_{(2-467)} = 4,821$, $p \leq 0,05$], boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre bireysel destek alt boyutunda bulunan 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, $A = (\bar{x} = 1,95)$, 11 – 20 yıl $B = (\bar{x} = 2,08)$ ve 21 ve üzeri $C = (\bar{x} = 2,27)$ öğretmenlere göre, koşullu ödül alt boyutunda bulunan 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, $A = (\bar{x} = 2,25)$, 11 – 20 yıl $B = (\bar{x} = 2,25)$ ve 21 ve üzeri $C = (\bar{x} = 2,61)$ öğretmenlere göre, laissez – faire liderlik ödül alt boyutunda bulunan 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, $A = (\bar{x} = 1,46)$, 11 – 20 yıl $B = (\bar{x} = 1,57)$ ve 21 ve üzeri $C = (\bar{x} = 1,76)$ öğretmenlere göre, ekstra çaba alt boyutunda bulunan 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, $A = (\bar{x} = 1,91)$, 11 – 20 yıl $B = (\bar{x} = 2,04)$ ve 21 ve üzeri $C = (\bar{x} = 2,36)$ öğretmenlere göre, etkililik alt boyutunda bulunan 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, $A = (\bar{x} = 2,07)$, 11 – 20 yıl $B = (\bar{x} = 2,16)$ ve 21 ve üzeri $C = (\bar{x} = 2,45)$ öğretmenlere göre, doyum alt boyutunda bulunan 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, $A = (\bar{x} = 2,00)$, 11 – 20 yıl $B = (\bar{x} = 2,16)$ ve 21 ve üzeri $C = (\bar{x} = 2,45)$ öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin bu boyutlarda davranışlarını yerine getirmede diğer kıdem gruplarına göre daha olumsuz düşünmektedirler. İdealleştirilmiş etki (atfedilen) [$F_{(2-265)} = 1,914$, $p \geq 0,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$F_{(2-450)} = ,487$, $p \geq 0,05$], telkinle güdüleme [$F_{(2-463)} = ,589$, $p \geq 0,05$], entelektüel uyarım [$F_{(2-457)} = 2,349$, $p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$F_{(2-448)} = 2,147$, $p \geq 0,05$] ve istisnalarla yönetim (pasif) [$F_{(2-456)} = 2,072$, $p \geq 0,05$] alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin bireysel destek, koşullu ödül, laissez – faire, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | sd | F | p | Scheffe Testi |
|-----------------------------------|---------|-------|------|---------------|
| Dönüşümcü liderlik | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 2 - 463 | ,692 | ,501 | - |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 2 - 257 | 1,040 | ,355 | - |
| Telkinle güdüleme | 2 - 264 | ,401 | ,670 | - |
| Entelektüel uyarım | 2 - 262 | ,209 | ,812 | - |
| Bireysel destek | 2 - 256 | ,087 | ,917 | - |
| İşlemci Liderlik | | | | |
| Koşullu ödül | 2 - 266 | ,301 | ,740 | - |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 2 - 252 | ,367 | ,693 | - |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 2 - 258 | 1,333 | ,266 | - |
| Laissez – faire liderlik | 2 - 259 | ,077 | ,926 | - |
| Sonuçlar | | | | |
| Ekstra çaba | 2 - 264 | ,657 | ,519 | - |
| Etkililik | 2 - 259 | ,968 | ,381 | - |
| Doyum | 2 - 265 | ,022 | ,979 | - |

* p<0,05

A= Fen Bilimleri, B= Sosyal Bilimler, C= Güzel Sanatlar

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları branşlarına göre incelendiğinde, idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$F_{(2-463)} = ,692$, $p \geq 0,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$F_{(2-257)} = 1,040$, $p \geq 0,05$], telkinle güdüleme [$F_{(2-264)} = ,401$, $p \geq 0,05$], entelektüel uyarım [$F_{(2-262)} = ,209$, $p \geq 0,05$], bireysel destek [$F_{(2-256)} = ,087$, $p \geq 0,05$], koşullu ödül [$F_{(2-266)} = ,301$, $p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$F_{(2-252)} = ,367$, $p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$F_{(2-258)} = 1,333$, $p \geq 0,05$], laissez – faire liderlik [$F_{(2-259)} = ,077$, $p \geq 0,05$] ekstra çaba [$F_{(2-264)} = ,657$, $p \geq 0,05$], etkililik [$F_{(2-259)} = ,968$, $p \geq 0,05$], doyum [$F_{(2-265)} = ,022$, $p \geq 0,05$] boyutlarında branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir anlatımla öğretmenlerin branşları, onların okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının bir belirleyicisi değildir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | sd | F | p | Scheffe Testi |
|-----------------------------------|---------|-------|-------|---------------------------------|
| Dönüşümcü liderlik | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 3 - 388 | 4,194 | ,006* | A - B, A -C, A - D, C-D |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 3 - 384 | 1,137 | ,334 | - |
| Telkinle güdüleme | 3 - 396 | 4,537 | ,004* | A -B, A -C, A - D |
| Entelektüel uyarım | 3 - 390 | 4,261 | ,006* | A -B, A -C, A - D |
| Bireysel destek | 3 - 384 | 1,664 | ,174 | - |
| İşlemci Liderlik | | | | |
| Koşullu ödül | 3 - 396 | 3,306 | ,020* | A -B, A -C, A - D, B - C, B - D |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 3 - 381 | ,583 | ,626 | - |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 3 - 388 | 2,540 | ,056 | - |
| Laissez – faire liderlik | 3 - 386 | 1,084 | ,356 | - |
| Sonuçlar | | | | |
| Ekstra çaba | 3 - 396 | 5,043 | ,002* | A -B, A -C, A - D, B - D, C - D |
| Etkililik | 3 - 389 | 4,616 | ,003* | A -B, A -C, A - D, B - D, C - D |
| Doyum | 3 - 400 | 4,333 | ,005* | A -B, A -C, A - D, B - D, C - D |

* $p \leq 0,05$ A= Öğretmen Okulu, B= Önlisans, C= Lisans, D= Yüksek lisans + Doktora

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları mezun oldukları okul türüne göre incelendiğinde, idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$F_{(3-388)} = 4,194, p \leq 0,05$], telkinle güdüleme [$F_{(3-390)} = 4,537, p \leq 0,05$], entelektüel uyarım [$F_{(3-390)} = 4,261, p \leq 0,05$], koşullu ödül [$F_{(3-396)} = 3,306, p \leq 0,05$], ekstra çaba [$F_{(3-396)} = 5,043, p \leq 0,05$], etkililik [$F_{(3-389)} = 4,616, p \leq 0,05$] ve doyum [$F_{(3-396)} = 4,333, p \leq 0,05$] alt boyutlarında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okulların türüne göre farklılığın hangi okullar arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre idealleştirilmiş etki (atfedilen) alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, $A = (\bar{x} = 1,51)$, önlisans mezunu $B = (\bar{x} = 2,56)$, lisans mezunu $C = (\bar{x} = 2,44)$ ve lisansüstü $D = (\bar{x} = 2,30)$ mezunu olan öğretmenlere göre; telkinle

güdüleme alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,64$), önlisans mezunu B= ($\bar{x}=2,61$), lisans mezunu C= ($\bar{x}=2,51$) ve lisansüstü D= ($\bar{x}=2,50$) mezunu olan öğretmenlere göre; entelektüel uyarım alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,52$), önlisans mezunu B= ($\bar{x}=2,46$), lisans mezunu C= ($\bar{x}=2,26$) ve lisansüstü D= ($\bar{x}=2,04$) mezunu olan öğretmenlere göre; koşullu ödül alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,79$), önlisans mezunu B= ($\bar{x}=2,60$), lisans mezunu C= ($\bar{x}=2,33$) ve lisansüstü D= ($\bar{x}=2,24$) mezunu olan öğretmenlere göre; ekstra çaba alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,16$), önlisans mezunu B= ($\bar{x}=2,40$), lisans mezunu C= ($\bar{x}=2,05$) ve lisansüstü D= ($\bar{x}=1,83$) mezunu olan öğretmenlere göre; etkililik alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,35$), önlisans mezunu B= ($\bar{x}=2,47$), lisans mezunu C= ($\bar{x}=2,23$) ve lisansüstü D= ($\bar{x}=2,05$) mezunu olan öğretmenlere göre, doyum alt boyutunda bulunan öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler, A= ($\bar{x}=1,31$), önlisans mezunu B= ($\bar{x}=2,46$), lisans mezunu C= ($\bar{x}=2,15$) ve lisansüstü D= ($\bar{x}=2,05$) mezunu olan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin liderlik stillerini daha az gerçekleştirdiğini ileri sürmektedirler. İdealleştirilmiş etki (davranış) [$F_{(3-384)}= 1,137, p \geq 0,05$], bireysel destek [$F_{(3-384)}= 1,664, p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$F_{(3-381)}= ,583, p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$F_{(3-388)}= 2,540, p \geq 0,05$], laissez – faire liderlik [$F_{(3-386)}= 1,084, p \geq 0,05$] boyutlarında mezun olunan okullara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin ideleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki (davranış), bireysel destek, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif), laissez – faire liderlik alt boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

| Liderlik Stilleri | sd | F | p | Scheffe Testi |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|---------------|
| Dönüşümcü liderlik | | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | 2-445 | 1,740 | ,177 | - |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | 2-445 | 2,863 | ,058 | - |
| Telkinle güdüleme | 2-457 | 3,110 | ,046* | A - C, B - C |
| Entelektüel uyarım | 2-452 | 3,124 | ,045* | C - A, C - B |
| Bireysel destek | 2-443 | 2,853 | ,059 | - |
| İşlemci Liderlik | | | | |
| Koşullu ödül | 2-454 | 2,595 | ,076 | - |
| İstisnalarla yönetim (aktif) | 2-443 | ,153 | ,859 | - |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | 2-451 | 5,765 | ,003* | C - A, C - B, |
| Laissez – faire liderlik | 2-446 | 1,836 | ,161 | - |
| Sonuçlar | | | | |
| Ekstra çaba | 2-456 | 1,687 | ,186 | - |
| Etkililik | 2-449 | 1,118 | ,328 | - |
| Doyum | 2-460 | ,423 | ,656 | - |

* p≤0,05 A= İlköğretim I. Kademe B= İlköğretim II. Kademe, C= Ortaöğretim

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları görev yaptıkları eğitim kademesine göre incelendiğinde, telkinle güdüleme [$F_{(2-457)}= 3,110$, $p \leq 0,05$], entelektüel uyarım [$F_{(2-452)}= 3,124$, $p \leq 0,05$] ve istisnalarla yönetim (pasif) [$F_{(2-451)}= 5,765$, $p \leq 0,05$] alt boyutlarında görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılığın hangi okullar arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre telkinle güdüleme alt boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler $C= (\bar{x}=2,12)$, ilköğretim II. kademe $B= (\bar{x}=2,42)$, ilköğretim I. kademe $A= (\bar{x}=2,49)$ olan öğretmenlere göre; entelektüel uyarım alt boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler $C= (\bar{x}=1,89)$, ilköğretim II. kademe $B= (\bar{x}=2,20)$, ilköğretim I. kademe $A= (\bar{x}=2,27)$ olan öğretmenlere göre; istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler $C= (\bar{x}=1,99)$, ilköğretim II.

kademede $B = (\bar{x}=2,14)$, ilköğretim I. kademede $A = (\bar{x}=2,29)$ olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin liderlik stillerini daha az gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. İdealleştirilmiş etki (atfedilen) [$F_{(2-445)}= 1,740, p \geq 0,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$F_{(2-445)}= 2,863, p \geq 0,05$], bireysel destek [$F_{(2-443)}= 2,853, p \geq 0,05$], koşullu ödül [$F_{(2-454)}= 2,595, p \geq 0,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$F_{(2-443)}= ,153, p \geq 0,05$], laissez – faire liderlik [$F_{(2-446)}= 1,836, p \geq 0,05$], ekstra çaba [$F_{(2-456)}= 1,687, p \geq 0,05$], etkililik [$F_{(2-449)}= 1,118, p \geq 0,05$], doyum [$F_{(2-460)}= ,423 p \geq 0,05$] boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), laissez – faire liderlik, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerine ilişkin görüşleri ile bu liderlik stillerinin sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 10. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Sonuçlar Arasındaki İlişki

| Liderlik Stilleri | Ekstra çaba | Etkililik | Doyum |
|-----------------------------------|-------------|-----------|--------|
| Dönüşümcü liderlik | | | |
| İdealleştirilmiş etki (atfedilen) | ,86** | ,85** | ,81** |
| İdealleştirilmiş etki (davranış) | ,70** | ,72** | ,67** |
| Telkinle güdüleme | ,79** | ,84** | ,79** |
| Entelektüel uyarım | ,84** | ,83** | ,81** |
| Bireysel destek | ,78** | ,78** | ,78** |
| İşlemci Liderlik | | | |
| Koşullu ödül, | ,83** | ,84** | ,80** |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | ,30** | ,35** | ,31** |
| İstisnalarla yönetim (pasif) | ,16** | ,14** | ,14** |
| Laissez – faire liderlik | -,40** | -,44** | -,37** |

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Dönüşümcü liderlik stilini ölçen alt boyutlarla ekstra çaba arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişkinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) $r = ,86^{**}$, en düşük ilişkinin ise idealleştirilmiş etki (davranış) $r = ,70^{**}$ arasında olduğu görülmektedir.

Etkililikle dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelendiğinde, idealleştirilmiş etki (atfedilen) $r=,85^{**}$, en düşük ilişki ise $r=,72^{**}$ arasındadır. Dönüşümcü liderliğin etkileri arasında yer alan diğer değişken olan doyumda ise yüksek ilişki idealleştirilmiş etki (atfedilen) $r=,81^{**}$ ve entelektüel uyarım $r=,81^{**}$ dir. En düşük ilişki ise, idealleştirilmiş etki (davranış) $r=,67^{**}$ alt boyutunda olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutları ile sonuçlar arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının görülme sıklığı artıktça öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum düzeylerinde de olumlu yönde bir artış gözlenmektedir.

İşlemci liderlik stilini ölçen alt boyutlar ile ekstra çaba arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişki koşullu ödül $r=,83^{**}$, en düşük ilişki ise istisnalarla yönetim (pasif) $r=,16^{**}$ arasındadır. Laissez-faire liderlikle ekstra çaba arasında negatif yönde $r=-,40^{**}$ orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını laissez-faire olarak algılayan öğretmenlerde ekstra çaba sarfetme gibi bir çabanın, gayretin ortaya çıkmadığı ileri sürülebilir. İşlemci liderlikle etkililik arasındaki en yüksek ilişki koşullu ödül $r=,84^{**}$, en düşük ilişki ise istisnalarla yönetim (pasif) $r=,14^{**}$ arasındadır. Laissez-faire liderlikle etkililik arasında $r=-,44^{**}$ negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum, laissez-faire liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin pek fazla etkili olamadıklarını göstermektedir. İşlemci liderlikle doyum arasında en yüksek ilişki koşullu ödül $r=,80^{**}$, en düşük ilişki ise, istisnalarla yönetim (pasif) $r=,14^{**}$ arasındadır. Laissez-faire liderlikle doyum arasında negatif yönde orta düzeyde $r=-,37$ düzeyinde bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin işdoyumları üzerinde pek etkili değillerdir.

Başka bir anlatımla okul yöneticileri laissez-faire liderlik davranışlarını sergiledikçe öğretmenlerin doyum, ekstra çaba ve etkililik davranışlarında düşme meydana gelmektedir.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilini, işlemci liderliğe göre daha fazla gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu Karip'in (1998:456) araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Burada okul yöneticileri her ne kadar dönüşümsel liderlik stilini fazla gerçekleştirmiş görünseler de, işlemci liderlik stilini gerçekleştirme oranı da oldukça yüksektir. Dönüşümcü liderlik, işlemci liderliğin farklı bir uygulaması değildir. Her

ikisi de birbirinden farklı liderlik davranışlarını içerir (Waldman ve diğerleri, 1990). Bass (1993) dönüşümcü ve işlemci liderlik modelleriyle ilgili olarak, bu iki model diğer liderlik modellerinin yerine geçmek ya da onları açıklamak gibi bir amacının olmadığını, dönüşümcü ve işlemci liderliğin yeni bir paradigma özelliği taşıdığını ileri sürmektedir. Dönüşümcü ve işlemci liderlik arasındaki ilişkiyle ilgili olarak, Burns (1978) bu iki liderlik tipinin devamlı olarak bir bütünün iki zıt ucunu temsil ettiğini ileri sürmüştür. Bass (1985) bu iki liderlik tipini ele alırken, liderin bazen dönüşümcü, bazen de işlemci lider davranışları sergileyebileceğini belirtmektedir (Akt., Bryman, 1992). Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinden telkinle güdülemeyi, işlemci liderlik özelliklerinden de koşullu ödülü daha fazla gerçekleştirmeleri bu görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenler için moral kaynağı olduğunu, duygusal öğeleri kullanarak onları güdülediğini ve ortak vizyon yarattığını göstermektedir. Dönüşümcü liderlik, sürdürücü liderliğin özel bir durumu olarak kabul edilebilir. Her iki liderlik tipi de, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir (Hartog ve diğerleri, 1997; Hater ve Bass, 1988).

İşlemci liderlik stiline koşullu ödül alt boyutunun gerçekleşme düzeyinin yüksek olması da beklentilere uygundur. Okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklaması, öğretmenlerin alacağı ödül ve cezaları baştan belirtmesi, Türk eğitim sisteminin klasik davranış örüntüsüdür. Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stiline bireysel destek alt boyutunu en az düzeyde gerçekleştirmeleri, okulda öğretmenlere yönelik ek çaba sarf etmediklerinin, farklılıklarının ayırıcı özelliklerini, okulun amaçları doğrultusunda yönetemediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirmek gerekir. İşlemci liderliğin en az gerçekleşen alt boyutunun laissez – faire liderlik olması da beklentilere uygundur. Çünkü, eğitim sistemimiz liderin sözde var olduğu bir liderlik biçimini onaylamaz, kabul etmez. Eğitim örgütlerinin iç müşterileri bu duruma tepki vermese bile, dış müşteriler bu durumu düzeltmeye çalışır. Eğitim sistemimizde bu tür liderlerin varlığı, kısmen de olsa siyasi erkin etkisiyle atanan okul yöneticilerinde görülebilir.

Liderlik stillerinin etkileri incelendiğinde en fazla gerçekleşen etki, etkililik ve doyumdur. Öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinden dolayı kısmen de olsa bu alt boyutların varlığını hissetmektedir. Ancak, ekstra çabanın düşük olması, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenleri ekstra çaba sarf etmeye yönlendiremedikleri, statik ve sıradan bir etki ile sınırlı kaldığının da göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, araştırmanın devlet okullarında yapılmış olması da ayrı bir etken olarak ele alınmalıdır. Çünkü kamu ödeme

sisteminin sabit olması, öğretmenlere ek ödeme yapılamaması, ders yükünün fazlalığı, öğretmenlerin ikinci bir iş yapıyor olmaları gibi değişkenler de, öğretmenlerin ekstra çaba sarf etmelerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu bulgu Karip'in (1998) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmişti. Erkek öğretmenler; entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarını, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, onların okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin kişilik ve değer farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Erkek öğretmenlerin, genelde erkek olan okul yöneticileri ile kurmuş oldukları informal ilişkiler de, kanaatlerini etkilemiş olabilir. Özellikle kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek alt boyutuna ilişkin davranışlarını hiç görmediklerini ileri sürmeleri, eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının etkili olarak kullanılmadığının da göstergesidir. Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin koşullu ödülü daha az kullandıklarını ifade etmelerine rağmen, erkek öğretmenlerin bu boyutun daha fazla gerçekleştirdiğini belirtmeleri beklentilere uygun değildir. Bu ise, okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere yönelik daha açık, daha samimi ve daha çok dönüşümcü liderlik davranışları sergilerken, kadın öğretmenlere karşı aynı hassasiyeti göstermedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, bu boyutların daha az gerçekleştirdiğini ifade etmesi, okul yöneticilerinin okulda kadın öğretmenlerin farkında olmadıklarını, onları verimli bir şekilde yönlendiremediklerini de göstermektedir. Öğretmenlerin eğitimli bir kitle olarak cinsiyet rollerini aşmamış olmaları, eğitim sisteminin özellikle öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden gözden geçirmek zorunda olduğu bir sorun olarak ele almak gerekir. Bunlara ek olarak okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi konusundaki hazır bulunuşluk düzeylerinin de oldukça düşük olduğu söylenebilir. Koçak (2006), Eraslan (2003), Kaya (2002) ve Oran'ın (2002) yaptıkları araştırmaların sonuçları, araştırmamızı kısmen destekler niteliktedir. Dönüşümcü liderler hem örgütteki işgörenleri amaçlar doğrultusunda birleştirebilir hem de onların değerlerini ve inançlarını değiştirebilirler (Beugré ve diğerleri, 2006; Kuhnert ve Lewis, 1987). Stashevsky ve Koslowsky (2006:71) yaptıkları araştırmaya göre dönüşümcü liderler, işgörenler arasındaki kaynaşmayı, işlemci liderlere göre daha fazla gerçekleştirmektedirler. Dönüşümcü liderlerin duygusal

zekâları diğer liderlik stiline sahip liderlere göre daha yüksektir (Hoffman ve Frost, 2006; Mandell ve Pherwari, 2003; Hartsfield, 2003; Ashkanasy ve Tse, 2000; Sosik ve Megerian, 1999).

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin medeni durumlarına göre incelenmişti. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre, istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez – faire liderlik dışında tüm alt boyutlarda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Özellikle bekâr öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerini düşük olarak algılamaları, pek çok nedenden kaynaklanıyor olabilir. Evli öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin sosyal sorumlulukları, psikolojik durumları, değerleri, inançları ve yaşamdan beklentileri farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin medeni durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında da ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma vardır. Bu araştırmalarda da bekâr ve dul öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi evli olanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Torun, 1995; Örmen, 1993; Tümkaya, 1996; İzgar, 2001; Aydın, 2004). Burada ifade edilen farklı kişisel özellikler, okul yöneticilerinin davranışlarını anlama, algılama ve yorumlama tarzlarını da etkileyebilir. Bunlara ek olarak, ekstra çaba, etkililik ve doyum düzeylerinin de düşük olması, mesleki anlamda düşük kapasite ile çalıştıklarının ve verimli olmadıklarının da bir göstergesidir. Leithwood ve diğerleri (1996) okulların yeniden yapılanması aşamasında, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada, dönüşümcü liderliğin, değişim sürecinde başarıyı artırdığı ve öğretmenlerde görülen tükenmişlik düzeylerinde düşme meydana getirdiği gözlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları bize, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin psiko-sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmişti. Yaşları ileri düzeyde olan öğretmenler, idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif), ekstra çaba, doyum ve etkililik boyutlarında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Genç ve yaşlı öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen bu farklılaşmanın en önemli nedenlerinden birisi, muhtemelen eğitim sisteminde uzun süre öğretmenlik yapanların sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. İleri yaştaki öğretmenlerin ölçütleri genellikle “Kötünün iyisi” anlayışına dayanmakta; algıları,

eğitim sisteminin içsel dinamiklerine göre şekillenmektedir. Genç öğretmenlerin yeni bilgi donanımı ile sisteme girmeleri, aşırı idealist tavırları sistemle bütünleşme sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu farklılaşmanın ortaya çıkmasına neden olabilir. Koçak'ın (2006) yaptığı araştırmanın sonuçları, araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre incelenmişti. Kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin; bireysel destek, koşullu ödül, laissez – faire liderlik alt boyutlarını, daha fazla gerçekleştirdiği görülmüştür. Özellikle kıdemi az olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek alt boyutunu çok az düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmeleri, okul yöneticilerinin okullarında örgütsel öğrenme sürecini pek fazla işlevsel hâle getiremediklerinin göstergesidir. Bunu öğretmenlerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve pedagojik formasyon açısından yetişmelerine önemli katkılar sağlayamadığının da göstergesi olarak ele almak gerekir. Ayrıca, meslekte kıdemi düşük olan öğretmenlerin, ekstra çaba, etkililik ve doyum puanlarının da düşük olması, okul yöneticilerinin bu genç öğretmenlerden tam verimli bir şekilde yararlanamadıklarının da göstergesidir. Ancak Polat (1997), Şişman (1997) ve Razi (2003) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdiği bulunmuştur. Ayrıca, Koçak (2006), Eraslan (2003), Kaya (2002) ve Oran'ın (2002) yaptıkları araştırmalar, bu araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre incelenmişti. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları, öğretmenler hangi branştan olursa olsun değişmemektedir. Her branş, okul yöneticisinin liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini aynı düzeyde ifade etmesi, oldukça ilginç bir durumdur. Çünkü fen, sosyal ve güzel sanatlar alanındaki öğretmenlerin olaylara bakış açısı ve değerleri birbirinden farklı olmasına rağmen, branşın bu konuda belirleyici olmaması, eğitim kurumlarında homojen bir yapının da varlığına işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre incelenmişti. Ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, koşullu ödül, etkililik ve doyum alt boyutlarını öğretmen okulu mezunlarına göre; ön lisans ve lisans mezunu olanlar ekstra çaba alt boyutunda, öğretmen okulu

ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, doğal olarak eğitim sisteminden olan beklentilerini etkileyebilir. Özellikle öğretmen okulu mezunlarının okul yöneticisini değerlendirirken kullandıkları ölçütler, muhtemelen daha önce tanıdıkları okul yöneticileri ve onların benzeri davranışlarıdır. Lisansüstü eğitim yapanların, ekstra çaba sarf edemediklerini ifade etmeleri, eğitim örgütlerinde ciddi anlamda insan kaynaklarının etkili olarak kullanılmadıklarının da göstergesidir. Ayrıca Koçak (2006), Eraslan (2003), Kaya (2002), Oran'ın (2002) yaptıkları araştırmalar, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre incelenmişti. İlköğretim I. ve II. kademe görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarını ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler. Ortaöğretim örgütlerindeki okul yöneticisi davranışları, ilköğretim okullarından biçim ve nitelik açısından farklılık gösterir. Daha çok formal iletişimin olması, bu farklılığın nedeni olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Koçak (2006), Eraslan (2003), İnce (2003), Tan (2003), Kaya (2002), Oran (2002), Yıldırım'ın (2001) yaptıkları araştırmalar, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde düzenlenmişti. Dönüşümcü liderliğin alt boyutları ile ekstra çaba, etkililik ve doyum arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olması beklentilere uygundur. Çünkü dönüşümcü liderliğin, öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumunu düzeylerini artıracığına ilişkin bir beklenti söz konusudur. Burada çarpıcı diğer bir sonuç, işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutunda da benzeri bir ilişkinin olmasıdır. İşlemci liderler, koşullu ödülle, öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamaktadırlar. İstisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olması, öğretmenlerin işlemci liderliğin bu alt boyutlarıyla pek fazla harekete geçirilemeyeceğinin, okulda kalitenin sağlanamayacağına da göstergesidir. Laissez – faire liderlikle ekstra çaba, etkililik ve doyum arasında ters yönde orta düzeyde bir ilişki varlığı ise, laissez – faire liderliğin okulun etkililiğine hiçbir katkısının olmadığına, hatta okuldaki başarısızlığın sebepleri arasında yer aldığına da göstergesidir. Bu sonuçlar, Karip'in (1998) yaptığı araştırma sonuçlarıyla da

tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Koçak (2006) yaptığı araştırmada, dönüşümcü liderlik stili ile işdoymu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığını saptamıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okul yöneticileri, dönüşümcü liderlik stiline alt boyutlarından en fazla telkinle güdülemeyi, işlemci liderlik alt boyutlarından koşullu ödülü, etkilerden ise etkililiği daha fazla gerçekleştirmektedirler.

- Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım, bireysel destek; işlemci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doymu daha fazla gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

- Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin istisnalarla yönetim (aktif), laissez – faire liderlik hariç hem dönüşümcü hem de işlemci liderliğin diğer alt boyutlarını daha fazla gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

- 33 ve daha fazla yaşa sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif), ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarını, 23 – 32 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

- 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin, bireysel destek, koşullu ödül, laissez – faire liderlik, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarını 1 -10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

- Öğretmenlerin branşlarıyla, okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- Ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, koşullu ödül, etkililik ve doyum alt boyutlarını öğretmen okulu mezunlarına göre, ön lisans ve lisans mezunu olanlar ekstra çaba alt boyutunda, öğretmen okulu ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

• İlköğretim I. ve II. kademedeki görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarını ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

• Dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul yöneticileri öğretmenlerin daha fazla ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamaktadır.

• İşlemci liderlik stilinin koşullu ödül alt boyutu, öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamaktadır.

• Laissez – faire liderlik ile ekstra çaba, etkililik ve doyum arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Kaynaklar

- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki*. Ankara İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ashkanasy, N. M. ve Tse, B. (2000). *Transformational Leadership As Management Of Emotion: A Conceptual Review*. CT: Greenwood Publishing.
- Aydın, K. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Badarocco, J. L. ve Ellsworth, R. (1978). *Leadership And The Quest For Integrity*. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts.
- Badarocco, L. J. (1998). *Harvard Business Review On Leadership*. Boston: Harvard Press.
- Bakker, A.B.; Killmer C.H.; Siegrist J. ve Schaufeli W.B. (2000). Effort-Reward Imbalance And Burnout Among Nurses. *Journal Of Advanced Nursing*, 31, 884–891.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership And Performance Beyond Expectations*. NY: Free Press.
- Bass, B. M. (1989). *Leadership: Good, Better, Best. Leadership Challenge For Today's Manager*. Ed: Robert L.Taylor And William E. Rosenbach. New York:Nichols Publishing, 112-129.

- Bass, B. M ve B. J. Avolio. (1993). *Transformational Leadership: A Response To Critiques. Leadership Theory and Research*. Ed: Martin M Chemers. NY: Academic Press
- Bass, Bernard. M. ve B. J. Avolio. (1995). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*, CA: Mind Garden, Palo
- Bateman, T.S. (2002). *Management: Competing in The New Era*. Boston: Mcgraw-Hill Irwin.
- Bennis, W. (1989). *Lider Olmanın Temel İlkeleri. Stratejik Yönetim ve Liderlik*. Haz: Mustafa Özel. İstanbul: İz.
- Bryman, A. (1992). *Charisma And Leadership In Organizations*. London: Sage.
- Beugré, C.D.; Acar, W. ve Braun, W. (2006). Transformational Leadership In Organizations: An Environment – Induced Model. *International Journal Of Manpower*. 27 (1), 52–62.
- Büyükoçlak, K. (1997). Bilgi Çağında Liderlik. *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. (5–6 Haziran 1997). *Bildiriler Kitabı*. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NewYork: Harper ve Row.
- Carmeli, A.; Meiter, R. ve Weisberg, J. (2006a). Self-Leadership Skills And Innovative Behavior At Work. *International Journal Of Manpower*, 27(1). 75–90.
- Carmeli, A. ve Tishler, A. (2006b). The Relative Importance Of The Top Management Team’s Managerial Skills. *International Journal Of Manpower*, 27 (1). 9–36.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Dergisi*. 1, 49–57.
- Ceylan, A. (1997). Liderliğe Kurumsal Yaklaşımlar. *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. (5–6 Haziran 1997). *Bildiriler Kitabı*. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Conger, Jay A. (1999). Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: An Insider’s Perspective On These Developing Streams of Research. *Leadership Quarterly* 10 (2) Summer.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 423–442.

- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2001). Geleceğin Okul Liderleri. *2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara:Başkent Öğretmen Evi.
- Duxbury, M. L.; Armstrong, G. D.; Drew, D. J. ve Henly, S. J. (1984). Head Nurse Leadership Style with Staff Nurse Burnout and Job Satisfaction in Neonatal Intensive Care Units. *Nursing Research* 33, 97-101.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: K. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Golandez, H. (2003). *Leadership For Creativity: The Case Of Mughal Emperor Akbar*. New Paradigms in Leadership. Ed: Adel Safty, Halil Güven. İstanbul: Promat
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. Ankara: Nobel.
- Hartog, D. N.; Muijen, J. V. ve Koopman, P. L. (1997). Transactional Versus Transformational Leadership: An Analysis Of The MLQ. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 70, 19-34.
- Hartsfield, M. K. (2003). The İnternal Dynamics Of Transformational Leadership: Effects Of Spirituality, Emotional İntelligence And Self-Efficacy. *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*, 64, 240.
- Hater J.J. ve Bass B.M. (1988). Superior's Evaluations And Subordinates' Perceptions Of Transformational And Transactional Leadership. *Journal Of Applied Psychology* 73, 695-702.
- Hoffman, B. J. ve Frost, B. J. (2006). Multiple Intelligences Of Transformational Leaders: An Empirical Examination. *International Journal Of Manpower*, 27 (1) 37-51.
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Eğitim Yönetimi*, 27, 335-340.
- İnce, Ö. (2003). *İş Tatminine Etki Eden Başlıca Faktörler ve Uygulamadan Bir Örnek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karip, E. (1998). Dönüştürücü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Ü. S. (2002). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Yöneticilik – Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Kırıkkale İl Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, T. (1997). Lider Durumsallığın Ötesi (II), Karizmatik Liderlik Yaklaşımı. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı*. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Krishnan, R. V. (2001). Value Systems of Transformational Leaders. *Leadership and Organizational Development Journal*, 22, 3,126-131.
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuhnert, K. W. ve Lewis, P. (1987). Transactional And Transformational Leadership: A Constructive/ Developmental Analysis, *Academy of Management Review*, 12, 648–657.
- Leithwood, K.; Menzies, T.; Jantzi, D. ve Leithwood, J. (1996). School Restructuring, Transformational Leadership And The Amelioration Of Teacher Burnout. *Anxiety, Stres And Coping* 9, 199–215.
- Liontos, L. Balster. (1993). Transformational Leadership. *Educational Leadership*, (20), 34–38
- Mandell, B.A. ve Pherwari, S. (2003). Relationship Between Emotional Leadership Styles: A Gender Comparison, *Journal Of Business and Psychology*, 17, 402-410.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Çev: Gündüz Bulut. İstanbul: MESS Yayınları.

- O'Driscoll, M.P. ve Beehr, T.A. (1994). Supervisor Behaviors, Role Stressors And Uncertainty As Predictors Of Personal Outcomes for Subordinates. *Journal Of Organizational Behavior* 15, 141–155.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: T. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polat, E. (1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: 9 E. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Razi, S. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin Çağdaş Liderlik Eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Y. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Stashevsky, S. ve Koslowsky, M. (2006). Leadership Team Cohesiveness And Team Performance. *International Journal of Manpower*, 27 (1), 63–74.
- Solok, S. (1997). Liderlik ve Bir Liderde Bulunması Gereken Özellikler. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. (5 – 6 Haziran 1997). *Bildiriler Kitabı*. İstanbul. Deniz Harp Okulu basımevi, 2, 404 – 406.
- Sosik, J.J. ve Megerian, L. E. (1999). Understanding Leader Emotional Intelligence And Performance: The Role Of Self-Other Agreement On Transformational Leadership Perceptions, *Group And Organization Management*, 24, 367-390.
- Şişman, M. (1997). Geleceğin Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik. İstanbul: *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, Cilt: 2, Deniz Harp Okulu.
- Şişman, M. (2003). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. S.; Turan, M. ve Bahaddin Acat. (2003). *Preparing Turkish School Leaders For The 21st Century:A Model For Administrator Preparation Programs. Value Leadership*. Ed: Adel Safty, Et Al. Preface: Enver Yücel. İstanbul: University Of Bahçeşehir Publication, 269–283.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Tan, N. (2003). *Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmeler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul: M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Waldman, D. A.; Bass, B. M. ve Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organizational Studies*, 15, 381 -384.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlâkına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: F.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yukl, G A. (1989). *Leadership in Organization*. Prentice Hall. International, Inc.

*Summary***AN ANALYSIS OF THE SCHOOL ADMINISTRATORS'
LEADERSHIP STYLES IN TERMS OF DIFFERENT
VARIABLES****Necati CEMALOĞLU***

A fast change and conversion exists in the 21st century. The educational institutions are at the first place of this fast change and conversion. In this respect, ones responsible about this change and conversion are school administrators. The aim of this study is to determine the level of school administrators realizing their leadership styles in terms of different variables. The study is in research model. The exemplification of the study consist of randomly selected 500 teachers who are working in 25 primary and high state school in Ankara, Yozgat, Kastamonu and Van cities in 2005-2006 educational.

While the pattern of this study was being prepared an application of a questionnaire to the teachers who are directly affected from school administrators' leadership behaviors was thought. Researcher bought "Multifactor leadership questionnaire MLQ" which was developed by Bass&Avolio (1995) from www.mindgarden.com to assess the leadership styles of school administrators. Administrator Assessment Set was adapted into Turkish. There are 45 entries in data-gathering article.

A quintet likert scale was used to assess questionnaire entries. It was coded into SPSS programs as Never (0) Rarely (1) Sometimes(2) Often (3) Always(4). Because of "Multifactor Leadership Questionnaire-Assessment form (5xshort)" 's having 45 entries. It was applied to 135 primary school teachers which is the three times of the entries previously.

The Alpha Co-efficiency number of 45 entries in the questionnaire is 9.5 while the data were being calculated for binary comparisons we used t-test for the comparison of more than two groups, one-way variance analysis were used for the sub-dimensions and results of leadership comparisons Pearson momentum multiplication co-efficiency number (r) was calculated. Results we tested on $p \leq 0,05$ & $p \leq 0,01$ levels.

Address for correspondence: * Yard. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Teknikokullar/Ankara, necem@gazi.edu.tr

As a result of this study the following consequences were reached. School administrators mostly realize inspiration, Motivation from the converting leadership style's sub-dimensions, operant reward from the processing leadership sub-dimensions, effectiveness from the effects.

Male teachers compared to females state that they realize more intellectual stimulation, personal support, processing leadership from school administrators', converting leadership sub-dimensions operant reward, extra effort effectiveness and satisfaction from processing leadership sub-dimensions.

Married teachers compared to single teachers are in the opinion that they realize more converting and processing leaderships than other sub-dimensions, except school administrators' administration with exceptions, laissez – faire leadership .

Teachers at the age of 33 and above think more positive about the school administrators' idealized reaction, personal support, operant reward, passive administrations, extra effort, sub dimensions of effectiveness and satisfactions than the group of teachers between 23 and 32.

Teachers whose experiences are about 11 or more years think that they realize personal support, operant reward, laissez – faire leadership, extra effort, sub dimensions of effectiveness and satisfaction more than the teachers whose experiences are between 6-10 years.

There is not a meaningful difference between the teachers' subjects and the realization level of leadership of the administrators. The teachers, having undergraduate bachelor's degree and post graduate education are in the opinion that school administrators' idealized effect inculcated motivation, intellectual stimulation, operant reward, efficiency and sublevels of satisfaction are more realized, compared to the teachers graduated from teacher training schools and post graduate levels.

Teachers at the first and second levels of primary education are in the opinion that school administrators' inculcated motivation, intellectual stimulation and sublevel of exceptional administration are more realized compared to the teachers at secondary level schools.

School administrators who accept transformative leadership style provide the teachers with more extra effort, efficiency and satisfaction.

Processing leadership styles, operant reward condition provides the teachers with extra effort, efficiency and satisfaction. There occurs a meaningful negative directional midlevel relationship between laissez – faire leadership, extra effort, efficiency and satisfaction.