

# ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP  
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

**Cilt / Volume: 1**

**Sayı / Issue: 1**

**Ağustos / August**

**2018**

**ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: THEORY AND  
PRACTICE**

**Cilt / Volume: 1**

**Sayı / Issue: 1**

**Ağustos / August 2018**

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

**Editör / Editor**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

**Editör Yardımcıları / Vice Editors**

Şuay Nilhan AÇIKALIN

Mehmet KÜÇÜKÇENE

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

**Haberleşme / Information**

[ijleadership@gmail.com](mailto:ijleadership@gmail.com)

## **ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ**

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

## DANIŞMA KURULU / ADVISOR BOARD

Prof. Dr. Elife KILIÇ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Emine ORHANER	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gandolfo DOMINICI	Palermo University
Prof. Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan TATLIPINAR	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. John KANTOR	Allient International University
Prof. Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Manuel Albert M. FERREIRA	SCTE-IUL
Prof. Dr. Necla TURANLI	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay TANRISEVER	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Purnima Mehta BHATT	Hood College Frederick MD
Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur BERBEROĞLU	Ankara Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Prof. Dr. Zhumabekova Fatima NIYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Doç. Dr. Binali TUNÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. G. Çiğdem YALÇIN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri ÇELİK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup ALBAYRAK	Namık Kemal Üniversitesi

---

Doç. Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Akbar Rahimi ALISHAH	Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Arzu GÜLER	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKÇÜ	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilanjan RAY	Adamas University
Dr. Esra Soydaş AKYOL	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Joan Pere PLAZA	Escola Superior de Comerç Internacional University
Dr. Manuela PISCITELLI	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli
Dr. Mina ABBASIYANNEJAD	UPM
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University

---

## 1. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 1<sup>ST</sup> ISSUE

Doç. Dr. Binali TUNÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Didem KOŞAR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri ÇELİK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Türker KURT	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Dr. Nursel YARDİBİ	Uluslararası Bilim Derneği
Dr. Selçuk TURAN	Milli Eğitim Bakanlığı

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### **Öğretmenlerin Teknolojik Liderlik Özyeterliklerinin İncelenmesi**

*The Research of the Technologic Leadership Self-Efficacy of Teachers*

*Deniz GÖRGÜLÜ & Rıdvan KÜÇÜKALİ.....1*

### **Örgütsel Sinizm: Liderin Davranış Tarzına Göre Ortaya Çıkan Bir Tutum**

*Organizational Cynicism: A Behavior Shaping according to Leadership Styles*

*Berrin ŞENSES.....13*

### **Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi**

*The Relationship between Bolman and Deal's Four Framework Theory of Leadership and Organizational Citizenship Behavior*

*İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK.....29*

### **Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigmalar ve Liderlik Algısına İlişkin Bir Değerlendirme**

*The Perception of Leadership in the Theory and Practice of Alternative Paradigms in Educational Administration*

*Sibel BOZDOĞAN.....52*

### **Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Perspektifinden Öğretimde Denetim Problemi**

*Supervision Problem in Teaching from the Perspective of Principals' and Teachers'*

*Ünal DENİZ & Numan SAYLIK.....67*

*Editör'den*

*Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama'nın ilk sayısını Siz,* değerli okurlarımıza sunmaktan büyük heyecan ve mutluluk duymaktayız.

*Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama,* her zaman uluslararası bilimsel ve akademik standartları esas alan bir yayın politikası benimsemektedir. Bu bağlamda, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlamaya devam edecektir.

Dergimizin ilk sayısında liderlik alanında kaleme alınmış birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler ve diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunacaktır.

Dergimiz için değerli katkılarda bulunan danışma kurulu, hakem ve yazarlara teşekkürü bir borç biliriz. Bir sonraki sayımızda görüşene kadar her daim sevgi ve sağlıklı kalmanızı dilerim...

*Ağustos 2018*

*Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN*



## ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİK LİDERLİK ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Deniz GÖRGÜLÜ<sup>2</sup> & Rıdvan KÜÇÜKALİ<sup>3</sup>

### Öz

Araştırmada öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu konuda öğretmenleri etkileyen değişkenlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma Konya iline bağlı resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görevli iki yüz öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmanın modeli taramadır. National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T) standartlarından yararlanılarak geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veriler tek yönlü varyans ve t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına bağlı olarak değiştiği bulunmuştur. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin mesleki kıdem ve cinsiyet durumlarına bağlı olarak ise değişmediği gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Teknolojisi, Teknolojik Liderlik, NETS-T, Öğretmen.

### *The Research of the Technologic Leadership Self-Efficacy of Teachers*

### **Abstract**

This research aimed to determine about the level of teachers' self-efficacy on technologic leadership and describe the related factors affecting this issue. This study was conducted on 200 teachers who have been working in primary and secondary state schools in Konya. The research is a survey model study. As a means of data collection tool Standards of Educational Technology Scale which was developed by benefiting from NETS-T standards was used. T –Test and One- Way Analysis of Variance (ANOVA) were used during the analysis of data. At the end of the research, it was revealed that teachers' self-efficacy on technologic leadership was efficient enough. On the other hand, whereas teachers' self-efficacy on technologic leadership varied according to their situation of in-service training on information technologies, it did not change according to their gender or vocational seniority

**Keywords:** Educational Technology, Technologic Leadership, NETS-T, Teacher.

<sup>1</sup> Bu çalışma III. Inness Education and Social Science Congress'de *Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Özyeterliklerinin İncelenmesi* başlığıyla sunulan bildirinin genişletilmiş ve derinleştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> MEB, Sınıf Öğretmeni, e-posta: [denizgorgulu87@gmail.com](mailto:denizgorgulu87@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, [ridvankucukali@atauni.edu.tr](mailto:ridvankucukali@atauni.edu.tr)

## Giriş

Günümüzde bilimsel nitelikli yazıların giriş cümleleri genellikle bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerden bahseder. Yazarlar bu şekilde bir giriş yapmakta haksız da sayılmazlar. Çünkü bilgi teknolojilerindeki gelişmeler toplumları o kadar etkilemiştir ki bilgi teknolojilerinin ürünleri olmadan insanların faaliyetleri sürdürülemez hale gelmiştir. Bilgi teknolojilerinin toplum üzerindeki etkileri yeni bir toplum tipi meydana getirmiş ve bu topluma da bilgi toplumu adı verilmiştir (Görgülü, 2013). Bu toplum tipinde iletişim, ekonomi, eğitim gibi sistemlerin yeni toplum tipine göre yeniden yapılandırılmalarının gerekliliği ortaya çıkmış ve sistemler bir dönüşüm içine girmişlerdir (Akın, 2007). Yaşanan bu dönüşümden eğitim kurumları da nasibini almıştır. Böylelikle okulları meydana getiren yönetici, öğretmen, öğrenci gibi unsurların rolleri de değişmiştir.

Bilgi toplumunda öğretmenlerden beklenen bilgiye ulaşma yolunda öğrencilere rehberlik etmeleridir (Genç, 2000). Öğretmenlerin çağın gerektirdiği tarzda rehberlik edebilmeleri için teknolojiyi eğitim süreçlerinde aktif bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Uşun, 2006). Teknolojiyi etkili olarak kullanabilmenin yanında öğretmenlerden teknoloji konusunda liderlik yapmaları da beklenmektedir. Bu durum beraberinde teknolojik liderlik konusunu gündeme getirmektedir.

Teknolojik lider, teknolojinin verimli bir şekilde kullanım sürecinde gerekli olan tüm yönetsel faaliyetleri sürdüren kişidir (Tanzer, 2004). Bu kişi okul yöneticisi olabileceği gibi öğretmenler arasından da çıkabilir. Alan yazında teknolojik liderlik başlığı altında ülkemizde genellikle okul yöneticileriyle alakalı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bostancı, 2010; Can, 2003; Cantürk ve Aksu, 2017; Görgülü, Küçükali ve Ada, 2014; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010; İrmak, 2015). Ancak teknolojik liderlik sadece yöneticilerle sınırlanmayacak kapsamda ve genişlikte olan bir liderlik alanıdır. Bu açıdan teknolojik liderliği öğretmenler açısından şu şekilde tanımlayabiliriz (Valdez, 2004): Öğretmenlerin derslerde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan öğretim yöntem ve stratejilerini geliştirmelerinde onlara yol gösteren yöntem ve becerilerin birleşimidir. Bu bağlamda öğretmenlere yol gösteren yöntem ve becerilerin birleşimi olan teknolojik liderliğin boyutlarını anlamamız için eğitim teknolojisi ve standartları konusuna da değinmekte fayda vardır.

### Eğitim Teknolojisi ve Standartları

Eğitim teknolojisi, eğitim ve teknoloji kavramlarını bir araya getiren yeni bir disiplindir (Alkan, 2005). Eğitim değerli görülen bilgi ve davranışların aktarım sürecidir. Bir şeye değer verilebilmesi için o şeyin insana faydalı olması gerekir. O açıdan insana faydalı olacak bilgi ve davranışların tespitinde teknoloji önemli bir araçtır. İnsanoğlunun vermiş olduğu yaşam mücadelesinde ortaya koymuş olduğu her bir ürün teknolojinin kendisidir. Diğer bir deyişle teknoloji, insanın varlık mücadelesinde ortaya koyduğu yaşamsal delillerdir.

Eğitim teknolojisini eğitimden beklenenleri aktarmada kullanılan her türlü araç ve gerecin bilgisi olarak tanımlayabiliriz. İçerik olarak eğitim teknolojisi eğitim ve teknoloji kavramlarının yanında sistem, organizasyon, iletişim, öğrenme ve öğretme gibi konuları da içerisinde barındırmaktadır. Eğitim teknolojisi sadece bilgisayar teknolojisi ile sınırlanmayabilecek bir alan değildir. Öğrencinin öğretilmek istenen konuyu anlayabilmesi için kullanılan her şey eğitim teknolojisiyle ilgilidir (Akpınar, 2004).

Eğitim teknolojisi kapsamında yer alan araç gereçlerin kullanımı eğitim ortamlarını zenginleştirmektedir (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002). Eğitim teknolojisinin eğitim ortamlarına olan katkılarına yönelik yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır (İşman 2005; Koşar ve

diğerleri, 2003; MEB, 1999; Rıza, 1997). Bu araştırmalara göre eğitim teknolojisinin faydaları şu başlıklarda gerçekleşmektedir:

- *Serbesti*: Eğitim teknolojileri kapsamında yer alan televizyon, internet gibi iletişim araçları vasıtasıyla ders materyalleri öğrenciye ulaştırılabilmekte ve bu durum öğretmen ve öğrencilere zaman ve mekân açısından serbestlik sağlamaktadır.
- *Birinci Kaynaktan Bilgi*: Eğitim teknolojisi yoluyla öğrenci ve öğretmenler bilgiye birinci kaynaktan ulaşabilmektedirler.
- *Fırsat Eşitliği*: Eğitim teknolojileri sayesinde dünyanın dört bir yanına eğitim hizmetleri sunulabilmekte ve böylelikle fırsat eşitliği konusunda olanaklar yaratılmaktadır.
- *Çeşitlilik ve Kalite*: Eğitim teknolojileriyle birlikte yöntem konusunda çeşitlilik sağlanmaktadır. Yöntemlerin çoğalması öğrenmenin sağlanma ihtimalini de beraberinde artırmaktadır.
- *Bireysel Öğretim*: Eğitim teknolojileri ile birlikte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim hizmetleri sunulabilmektedir. Böylelikle bireysel öğrenmeyle daha iyi öğrenen öğrenciler için yeni imkânlar ortaya konmaktadır.
- *Üretime Dönük Eğitim ve Hızlı Öğrenme*: Üretime dönük ve hızlı öğrenmenin sağlanmasında eğitim teknolojileri artırıcı bir etkiye sahiptir.
- *Yaratıcılık*: Eğitim teknolojisinin kullanımı öğrenciye ve öğretmene farklı etkinlikleri oluşturma ve uygulama konusunda kolaylık sağlamaktadır. Böylelikle öğrencilerin bireysel yaratma güçleri geliştirilebilmektedir.
- *Yaşam Boyu Öğrenme*: Eğitim teknolojileri ile birlikte insanlara istenilen yer ve zamanda eğitim alma fırsatı verilmektedir.

Eğitim teknolojilerinin kullanımının sağladığı faydalar, ülkeleri eğitim teknolojilerinin daha etkin ve verimli bir şekilde kullanımı konusunda çalışma yapmaya itmiştir. Bu çalışmalar öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanım düzeylerini artırmıştır (Stuve ve Cassady, 2005). Ancak bütün öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden gerektiği seviyede yararlanamamasından ötürü bu konuda birtakım standartların belirlenmesinin gerekliliği gündeme gelmiştir. (Çoklar, 2008). Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden istenilen ölçüde faydalanabilmeleri için ISTE (International Society for Technology in Education) tarafından NETS-T (National Educational Technology Standards for Teachers) standartları oluşturulmuştur. Bu standartlar federal yapıda bulunan Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) eğitim sistemi dikkate alınarak düzenlenmiştir. ABD'de her eyalet kendine özgü bir eğitim sistemine sahiptir (Harmancı, 2009). Bu açıdan standartlar geniş kitlelere ve farklı eğitim sistemlerine göre düzenlenmiştir. Standartların bu şekilde düzenlenmiş olması Avrupa ülkelerinin yanı sıra Çin, Avusturya gibi çok sayıdaki ülke tarafından da kabul edilmesine neden olmuştur (Çoklar, 2008).

NETS-T standartları oluşturulurken öğretmenin değişen rolü dikkate alınmıştır. Standartlarda öğretmenlerden ilgili alanlarda liderlik rollerini sergilemeleri beklenmektedir (Stuve ve Cassady, 2005). ISTE tarafından 2008 yılında belirlenen yeterlik alanları şu konuları kapsamaktadır (ISTE, 2008)

- 1- Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve yaratıcılıklarını teşvik etmek,
- 2- Bilgi (dijital) çağının gereklerine uygun öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlamak ve geliştirmek,
- 3- Bilgi (dijital) çağında çalışma ve öğrenme konusunda model olmak,
- 4- Bireyleri, bilgi (dijital) toplumu üyesi bir bireyin taşıması gereken sorumluluklarla ilgili olarak teşvik etmek ve onlara model olmak,
- 5- Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılmak.

NETS-T standartları öğretmenlerden beklenen liderlik davranışlarını listelemektedir. Araştırmada bu standartlar öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin tespitinde kullanılacaktır. Öğretmenlerin teknolojik liderlikleri konusu alan yazında kendisine yeterince yer bulamamıştır. Bu açıdan araştırma alan yazındaki eksikliği giderici bir niteliktedir.

Günümüzde ülkeler eğitimde teknolojinin kullanımı konusunda ciddi yatırımlar yapmaktadır. Ülkemizde de bu konuda son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Özellikle FATİH Projesi ile okullar teknolojik ekipmanlarla donatılmaktadır. Bu araç ve gereçlerin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için her okulda en az bir tane teknoloji liderine ihtiyaç vardır. Okullarda teknolojik liderlik görevini okul yöneticileri, öğretmenler hatta öğrenciler bile üstlenebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri üzerinde durulacaktır. Araştırma sonuçlarının öğretmeni eğitimi konusunda çalışma yapan kişi ve kuruluşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Amaç

Araştırmada öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve öğretmenlerin özyeterliklerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunun ortaya konması amaçlanmaktadır. Amaca uygun olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere ilişkin yanıtlar ortaya konmuştur.

1. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri mesleki kıdem durumlarına bağlı olarak değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına bağlı olarak değişmekte midir?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre düzenlenmiştir. Tarama modelinde araştırılan konu kendi koşullarında, müdahale edilmeden incelenir (Köse, 2017).

#### Katılımcılar

Araştırma Konya iline bağlı resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 200 öğretmen ile yapılmıştır. Bu öğretmenler tesadüfi eleman örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlere ilişkin bilgiler

		n	%
Mesleki Kıdem	0-5 sene	39	19.5
	6-10 sene	54	27
	11-15 yıl sene	52	26
	16-20 sene	33	16.5
	21 sene ve üzeri	22	11
Cinsiyet	Erkek	133	66.5
	Kadın	67	33.5
Bilgi teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim alma	Evet	142	71
	Hayır	58	29
Toplam		200	100

Tablo 1'deki verilere göre öğretmenlerin 39'unun 0-5 sene arası, 54'ünün 6-10 sene arası, 52'sinin 11-15 sene arası, 33'ünün 16-20 sene arası ve 22'sinin 21 sene ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 133'ünün erkek, 67'sinin kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 142'sinin bilgi teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, 58'inin ise bu konuda eğitim almadıkları belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada NETS-T standartları dilimize uyarlanarak Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği (ETSÖ) adıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uyarlama esnasında 20 maddeden oluşan standartlar açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda 1 maddenin faktör yük ağırlığının düşük (.24) olması nedeniyle çıkarılmasına karar verilmiştir. Veri toplama aracının iç- tutarlılığını ortaya koyan Cronbach's Alpha değeri ise .948 bulunmuştur.

Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin 3, ikinci bölümde ise ETSÖ'den 19 soruya yer verilmiştir. Veri toplama aracında maddeler, öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin belirlenebilmesi için 4'lü derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin puanlamasında olumsuzdan olumluya doğru artan bir şekilde puanlama yapılmıştır. Yapılan puanlama sonucunda her bir seçeneğe ait aralıklar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Seçeneklere ait puan aralıkları

Seçenekler	Aralıklar
Yok	1,00 - 1,74
Çok Az	1,75 - 2,49
Yeterli	2,50 - 3,24
Çok Yeterli	3,25 - 4,00

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle öğretmenlere uygulanan ölçme aracı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu ve varyansların homojenliği sırasıyla Shapiro-Wilk ve Levene's testleriyle incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğinin tespit edilmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem kapsamında araştırmada "Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlik durumlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlik durumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	$\bar{X}$	Ss
1. Öğrencilerin Kalıcı Öğrenmesini ve Yaratıcılıklarını Kolaylaştırmak ve Esin Kaynağı Olmak	3,07	.60
a. Yaratıcı düşünmeyi ve keşfediciliği teşvik eder, destekler ve model olurum.	3,13	.52
b. Öğrencilerimin dijital araçları ve kaynakları kullanarak hayata dair sorunları keşfetmelerine ve gerçek hayata ilişkin problemleri çözmelerine aracı olurum.	2,99	.66
c. Öğrencilerin kavramsal anlama, düşünme ve planlama süreçlerine ilişkin düzeylerini ortaya çıkarmak ve netleştirmek amacıyla işbirliği araçlarını kullanarak görüşlerini açıklamalarını teşvik ederim.	3,01	.61

2. Dijital Çağ Öğrenme ve Değerlendirme Süreçlerini Tasarılamak ve Geliştirmek	2,91	.69
a. Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini ve yaratıcılıklarını teşvik eden dijital araç ve kaynakların kullanımı içeren uygun öğrenme deneyimleri tasarımlar ya da bir yerden alarak kendi amaçlarına uygun biçimde kullanırım.	2,98	.72
b. Öğrencilerin bireysel meraklarını gidermelerine ve kendi eğitim hedeflerini oluşturmada aktif olmalarına, kendi öğrenme süreçlerini yönlentmelerine ve kendi gelişimlerini değerlendirmelerine imkan veren farklı teknolojileri içeren öğrenme çevreleri oluştururum.	2,84	.70
c. Dijital araçlar ve kaynaklar kullanarak öğrencilerin farklılaşan öğrenme biçimlerine, çalışma stratejilerine ve yeteneklerine uygun öğrenme etkinlikleri geliştirebilirim.	2,94	.70
d. İçerik ve teknolojiye yönelik standartlara uygun çok sayıda ve farklı biçimlerde ara ve son değerlendirme uygulamaları gerçekleştirir ve sonuçlarını öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtırım.	2,91	.65
3. Dijital Çağ İş Yaşamına ve Öğrenme Sürecine Model Olmak	2,99	.71
a. Teknoloji sistemlerini kullanma konusunda yetkinliklerimi sergiler ve mevcut bilgilerimi yeni teknolojilere ve durumlara transfer ederim.	3,12	.69
b. Öğrencilerin başarısını ve yenilikçilerini desteklemek amacıyla dijital araç ve kaynakları kullanarak öğrencilerle, meslektaşlarımla, velilerle ve toplumun diğer üyeleriyle işbirliği yaparım.	2,98	.72
c. Farklı dijital çağ medya ve biçimlerini kullanarak bilgi ve düşüncelerimi öğrencilere, velilere ve meslektaşlarıma iletirim.	2,92	.75
d. Araştırmayı ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla bilgi kaynaklarını bulma, analiz etme, değerlendirme ve kullanmada mevcut ve gelişmekte olan dijital araçların etkili kullanımını kolaylaştırır ve model olurum.	2,96	.68
4. Dijital Vatandaşlığı ve Sorumluluğu Teşvik Etmek ve Model Olmak	2,89	.71
a. Telif haklarına, fikri mülkiyete ve kaynakların uygun biçimde belgelendirilmelerine saygı başta olmak üzere dijital bilgi ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kullanımını teşvik eder ve model olurum.	3,00	.74
b. Öğrenci merkezli stratejiler kullanarak ve dijital araç ve kaynaklara eşit erişim imkanı sağlayarak öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılarım.	2,92	.69
c. Teknolojinin ve bilginin kullanımıyla ilgili sorumlu toplumsal etkileşimi ve dijital etiği teşvik eder ve model olurum.	2,99	.66
d. Dijital çağ iletişim ve işbirliği araçlarını kullanarak başka kültürlerdeki meslektaşlarımla ve öğrencilerle etkileşim kurmak yoluyla kültürel ve küresel farkındalık geliştirir ve model olurum.	2,69	.78
5. Mesleki Gelişim ve Liderlikte Aktif Olmak	2,83	.69
a. Kalıcı öğrenmeyi sağlayan yenilikçi teknoloji uygulamalarını keşfetmek amacıyla yerel ve küresel öğrenme topluluklarına katılırım.	2,57	.81
b. Teknolojinin etkili kullanımına yönelik bir vizyon sergileyerek, karar alma ve cemiyet oluşturma süreçlerine aktif katılarak, diğerlerinin liderlik ve teknoloji becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak liderlik davranışı sergilerim.	2,62	.88
c. Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini desteklemek için mevcut ve gelişmekte olan dijital araç ve kaynakların etkili kullanımına yönelik araştırma ve mesleki uygulamaları sürekli izler, değerlendirir ve yorumda bulunurum.	2,9	.65
d. Öğretmenlik mesleğinin, okul ve toplumun üretken olması, canlı kalabilmesi ve kendi kendini yenileyebilmesine katkı sağlarım.	3,26	.44
Özyeterlik Toplamı	2,93	.68

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin ortalamasının 2.93 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Alt başlıklara bakıldığında ise öğretmenlerin özyeterliklerinin “Öğrencilerin Kalıcı Öğrenmesini ve Yaratıcılıklarını Kolaylaştırmak ve Esin Kaynağı” alanında en yüksek, “Mesleki Gelişim ve Liderlikte Aktif Olmak” alanında ise en düşük düzeyde olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 3’te yer alan alt başlıklar içerisinde yer alan davranışlar incelendiğinde Mesleki Gelişim ve Liderlikte Aktif Olmak alt başlığında yer alan “Kalıcı öğrenmeyi sağlayan yenilikçi teknoloji uygulamalarını keşfetmek amacıyla yerel ve küresel öğrenme topluluklarına katılırım” davranışının öğretmenler arasında en yüksek düzeyde gözlemlendiği belirlenmiştir. Ayrıca yine Mesleki Gelişim ve

Liderlikte Aktif Olmak alt başlığında yer alan “Kalıcı öğrenmeyi sağlayan yenilikçi teknoloji uygulamalarını keşfetmek amacıyla yerel ve küresel öğrenme topluluklarına katılıyorum.” davranışının öğretmenler arasında görülme sıklığının en az olduğu gözlenmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri mesleki kıdem durumlarına bağlı olarak değişmekte midir?” sorusu incelenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesinde verilerin normal dağılıma uygunluğu ve varyansların homojenliği sırasıyla Shapiro-Wilk ve Levene’s testleriyle incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin mesleki kıdem durumlarına bağlı olarak dağılımının tespit edilmesinde varyans analizi (ANOVA) testinin kullanılması uygun görülmüştür.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	p
Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve esin kaynağı	0-5 sene	39	9,08	1,56	.69
	6-10 sene	54	9,35	1,68	
	11-15 sene	52	9,12	1,38	
	16-20 sene	33	9,27	1,44	
	21 sene ve üzeri	22	9,36	1,47	
Dijital çağ öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarımılamak ve geliştirmek	0-5 sene	39	11,23	2,23	.41
	6-10 sene	54	11,94	2,37	
	11-15 sene	52	11,9	2,23	
	16-20 sene	33	11,52	2,37	
	21 sene ve üzeri	22	11,45	2,4	
Dijital çağ iş yaşamına ve öğrenme sürecine model olmak	0-5 sene	39	11,77	2,37	.60
	6-10 sene	54	12,15	2,72	
	11-15 sene	52	12,33	2,35	
	16-20 sene	33	11,67	2,5	
	21 sene ve üzeri	22	11,55	2,6	
Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak	0-5 sene	39	10,97	2,24	.24
	6-10 sene	54	11,63	2,37	
	11-15 sene	52	11,92	2,27	
	16-20 sene	33	11,58	2,19	
	21 sene ve üzeri	22	11,82	2,26	
Mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak	0-5 sene	39	10,67	2,49	.38
	6-10 sene	54	11,11	2,37	
	11-15 sene	52	11,67	2,53	
	16-20 sene	33	11,06	2,37	
	21 sene ve üzeri	22	11,41	2,68	
Özyeterlik Toplamı	0-5 sene	39	53,72	9,42	.40
	6-10 sene	54	56,19	10,3	
	11-15 sene	52	56,94	9,2	
	16-20 sene	33	55,09	9,16	
	21 sene ve üzeri	22	55,59	10,27	
Toplam		200	55,66	9,63	

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre teknolojik liderlik özyeterlik ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca varyans analizi sonucunda öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmediği

( $p > .05$ ) sonucuna da ulaşılmıştır. Buna göre farklı mesleki kademelere sahip öğretmenlerin teknolojik liderlik açısından benzer nitelikte oldukları söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna cevap verilmiştir. Bu kapsamda veriler t testi ile incelenerek Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	p
Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve esin kaynağı	Erkek	133	9,29	1,55	.13	.33
	Kadın	67	9,09	1,44	.18	
Dijital çağ öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlamak ve geliştirmek	Erkek	133	11,8	2,42	.21	.30
	Kadın	67	11,4	2,06	.25	
Dijital çağ iş yaşamına ve öğrenme sürecine model olmak	Erkek	133	12,08	2,55	.22	.39
	Kadın	67	11,76	2,41	.29	
Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak	Erkek	133	11,86	2,49	.22	<b>.01</b>
	Kadın	67	11,04	1,67	.20	
Mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak	Erkek	133	11,49	2,44	.21	<b>.03</b>
	Kadın	67	10,61	2,44	.30	
Özyeterlik Toplamı	Erkek	133	56,53	10,08	.87	.11
	Kadın	67	53,91	8,49	1,04	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet durumlarının, teknolojik liderlik özyeterliklerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği gözlenmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin “dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak” ve “mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak” alt başlıklarında anlamlı bir fark meydana getirdiği görülmektedir. İlgili alt başlıklarda erkek öğretmenlerin özyeterlik ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde araştırmada “Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna yanıt verilmiştir. Veriler t testi ile incelenerek Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımı

	Eğitim	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	p
Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve esin kaynağı	Evet	142	9,32	1,58	.13	.16
	Hayır	58	8,98	1,32	.17	
Dijital çağ öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlamak ve geliştirmek	Evet	142	11,86	2,36	.20	.08
	Hayır	58	11,21	2,13	.28	
Dijital çağ iş yaşamına ve öğrenme sürecine model olmak	Evet	142	12,16	2,4	.20	.15
	Hayır	58	11,52	2,71	.36	
Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak	Evet	142	11,73	2,26	.19	.09
	Hayır	58	11,26	2,32	.30	
Mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak	Evet	142	11,49	2,45	.21	<b>.01</b>
	Hayır	58	10,47	2,38	.31	
Özyeterlik Toplamı	Evet	142	56,56	9,65	.81	<b>.04</b>
	Hayır	58	53,43	9,3	1,22	



Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin bilgi teknolojileri ilgili hizmet içi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu konuda eğitim alan öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları, eğitim almayan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Buradan bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim almanın teknolojik liderliğe ilişkin özyeterliği artırıcı bir etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Teknolojik liderlikle ilgili alt başlıklara bakıldığında “mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak” konusunda anlamlı bir farklılığın meydana geldiği gözlenmektedir. Bu alt başlıkta hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Buna göre bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim almanın “mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak” alt başlığında özyeterliği artırıcı bir etkisinin olduğu göze çarpmaktadır

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte gittikçe önem kazanan teknoloji günümüz sistemlerinin dönüşümünde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bugün teknolojinin içinde olmadığı insan faaliyeti neredeyse yok denilecek kadar azdır. O açıdan teknolojinin karşısında insanoğlundan beklenen bu güce yön verecek lider davranışlara sahip olmasıdır. Sözü edilen lider davranışların yeni nesillere aktarımında özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Onlardan beklenen teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmanın yanı sıra bu konuda öğrencilere de lider olmalarıdır.

Araştırmada öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Çoklar (2008), Oh ve French (2005), Hofer (2003) tarafından yapılan araştırmalarla paralellik gösterirken Song, Liang, Liu ve Walss (2005) tarafından yapılan araştırmayla zıtlık göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerini yüksekten çok yükseğe nasıl çıkarabiliriz sorusuna yanıtlar bulabilmek için bu konunun alt başlıklarına bakmakta fayda vardır. Teknolojik liderliğe ilişkin alt başlıklara bakıldığında öğretmenlerin özyeterliklerinin “Öğrencilerin Kalıcı Öğrenmesini ve Yaratıcılıklarını Kolaylaştırmak ve Esin Kaynağı” alanında en yüksek ortalamaya sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bu alt başlık içerisinde yer alan “*Yaratıcı düşünmeyi ve keşfediciliği teşvik eder, destekler ve model olurum.*” maddesinin tüm alt maddeler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olması bir diğer dikkat çekici durumdur. Bu maddeden yola çıkarak öğretmenlerin yaratıcı düşünce konusunda model olmaya istekli oldukları ve öğrencileri destekleyici bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu anlayış içerisinde olması öğrencilerin yeni şeyleri keşfedebilmelerinde onlara önemli bir motivasyon sağlayabilir.

Eğitim teknolojisi standartlarının alt başlıklarından “Mesleki Gelişim ve Liderlikte Aktif Olmak” kısmında öğretmenlerin en düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Bu alt başlık içerisinde yer alan “*Kalıcı öğrenmeyi sağlayan yenilikçi teknoloji uygulamalarını keşfetmek amacıyla yerel ve küresel öğrenme topluluklarına katılım.*” maddesi öğretmenlerin kendilerini en yetersiz hissettikleri alan olarak tespit edilmiştir. Bu maddeden öğretmenlerin yerel ve küresel bazdaki topluluklara katılma konusunda isteksiz oldukları sonucu çıkarılmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki isteksizliklerinin giderilmesi katılacakları eğitsel topluluklarda yeni fikir ve düşüncelerle karşılaşmaları açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin mesleki kıdem durumlarına bağlı olarak değişip değişmediğinin incelenmesi sonucunda bu değişkenin öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir. Buna göre farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin birbirine yakın düzeylerde olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem ile ilgili elde edilen bu bulgu, Ulaş ve Ozan (2010) tarafından

yapılan araştırmayla zıtlık göstermektedir. Bu araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre eğitim teknolojilerini kullanmalarında anlamlı bir fark vardır.” bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet durumlarının teknolojik liderlik özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir fark meydana getirmediği belirlenmiştir. Bu bulgu Çoklar (2008)’ın “öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Buradan öğretmenlerin teknolojik liderlik konusunda benzer niteliklere sahip olduklarını düşündükleri sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin “dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak” ve “mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak” alt başlıklarında ise anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu alt başlıklarda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin bilgi teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilişim teknolojileriyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin özyeterliklerinin, eğitim almayanlara göre daha yüksek olması, bu konudaki eğitimlerin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde olumlu etkide bulunduğu göstergesidir. Bu açıdan öğretmenlere teknolojik liderlik özyeterliklerini artırıcı eğitimler belli aralıklarla verilmelidir. Özellikle son dönemlerde çokça duymaya başladığımız STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Eğitimi, arduino eğitimi ve bilgi teknolojilerindeki güncel gelişmelerin yer aldığı eğitimler bu kapsamda öğretmenlere sunulabilir.

### Kaynakça

- Akın, M. (2007). Bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanmanın uygulama alan bilgisi oluşturma yönünde etkisi (Erzincan Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 49-70.
- Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 124- 134.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Can, T. (2003). Bolu ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Education Technology-TOJET*, 2(3), 94-107.
- Cantürk, G. & Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-40.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Genç, S.Z.(2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23,375-387.
- Görgülü, D. (2013). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği özyeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 145-166.
- Harmancı, F.M. (2009). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A., Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.29-45) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Hofer, M. J. (2003). *ISTE Educational technology standards:Implementation in award- winning teacher education programs*. Doktoral Dissertation. Virginia: Virginia University.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). *National educational technology standards for teachers*. 2nd. Ed. Eugene, OR: Author.
- İrmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloj liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İşman, A.(2005) *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M.(2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalci yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1).
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Aylaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri. R.Y., Kıncal. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.99-122) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1999). *Eğitim teknolojisi kılavuzu*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Oh, E. & French, R. (2005). Preservice teachers' perceptions of an introductory instructional technology course. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 3(1).
- Rıza, E.T.(1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Song, J., Liang, G., Liu, G., Richard, T. & Walls, R.T. (2005). Are teachers in China ready to teach in 21st century. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), ss.197-209.
- Stuve, M. & Cassady, J. (2005). A factor analysis of the NETS performance profiles: Searching for constructs of self-concept and technology professionalism. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), s.303-324.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ulaş, A.H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1): 63-84.
- Uşun, S. (2006). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Valdez, G. (2004). *Critical issue:Technology leadership: Enhancing positive educational change*. Erişim: <https://dsgmusic.wordpress.com>, 23.04.2018.

## ÖRGÜTSEL SİNİZM: LİDERİN DAVRANIŞ TARZINA GÖRE ORTAYA ÇIKAN BİR TUTUM

*Berrin ŞENSES<sup>1</sup>*

### Öz

Sinizizm, “diğerlerinden hoşlanmama ve diğerlerine güvenmeme” olarak tanımlanan bir davranıştır. Örgütsel sinizm “bireyin örgütün bütünlükten yoksun olduğu inancı, örgüte yönelik olumsuz duygusu ve bu inanç ve duygularından kaynaklanan örgüte yönelik küçümseyici ve eleştirel davranışlar göstermesi şeklinde üç boyuttan oluşan negatif davranışları” olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine karşı sinik tutumlar sergilemelerine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgüte yönelik güvensizlik ya da negatif tutumlar sergilemelerindeki temel etkenin, liderin astlarına yönelik davranışları olduğu da çalışma ile anlaşılmaktadır. Ayrıca verilen cevaplar, sinizmin okuldaki yöneticinin benimsediği liderlik tarzı ile, liderin çalışanlarına karşı tutumları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yönetiminde Liderlik Tarzları, Örgütsel Sinizm, Öğretmenlerin Sinik Tutumları.

### *Organizational Cynicism: A Behavior Shaping According to Leadership Styles*

### **Abstract**

Cynicism is defined as a kind of attitude that a person does not like or trust the others. Organizational cynicism is defined as a negative attitude towards the organization including three dimensions that the organizations lacks integrity, that a person has negative feeling towards the organization and that a person shows disparaging and critical attitudes because of these feelings. In this study, it is has been studied if the leadership styles of school managers affects teachers' showing cynic attitudes. This study is a qualitative one and the data are collected by using semi structured interview technique. The study group consist of 22 teachers in two states school in Ankara. The findings show that the main factor of teachers' cynicism attitude is the behaviours of the leaders at schools. Also, the answers given by teachers show that cynicism attitude is closely related to the leadership styles of the school managers.

**Keywords:** Organizational Cynicism, Leadership Styles of School Managers, Teachers' Cynicism Attitude.

<sup>1</sup> İngilizce Öğretmeni, Hasan Polatkan Ortaokulu, MEB, Ankara. [bgereksenses@gmail.com](mailto:bgereksenses@gmail.com)

## Giriş

Günümüz koşulları bireyin hayatının büyük bir çoğunluğunu iş yerinde geçirmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple, örgüt ortamı bireyin yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Örgüt içerisinde yaşanan olumlu ya da olumsuz her eylem örgütteki çalışanları etkilemekte ve bu yaşananların, çalışanların örgüte karşı tutumlarında etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle, örgüt içerisindeki rekabet ortamı ve çalışanların birbirleri ve liderleri ile olan iletişimleri, ilişkileri, örgütün çalışma koşulları, çalışanlardan beklentilerin oldukça yüksek olması, örgütte adil, eşit muamelenin olmadığı hissedilmesi çalışanların örgüte karşı negatif tutumlar geliştirmesine sebep olabilmektedir (Cemaloğlu, 2007). Örgütsel davranış boyutunda incelendiğinde günümüz kamu kurum ve kuruluşlarında oldukça sık rastlanan bir davranış olan sinizm bu negatif tutumlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2015). Sinizm temelde, “diğerlerinden hoşlanmama ve diğerlerine güvenmeme” olarak tanımlanan bir davranıştır (Anderson ve Bateman, 1997). Örgütsel anlamda incelendiğinde ise; sinizm, işgörenin çalıştığı örgüte yönelik olumsuz tutumları ya da örgütün adalet, eşitlik, dürüstlük, samimiyet gibi etik ilkelerin örgüt çıkarları için feda edildiğine, görmezden geldiğine dair inancını yansıtmaktadır (Dean, 1998). Başka bir deyişle, örgütsel sinizm, çalışanların örgüte dair güven eksikliği yaşadığının bir göstergesi şeklinde ifade edilebilir.

Örgüt içerisinde yaşanan bu durumların en çok etkilendiği kurumlardan birisinin de eğitim kurumları olduğu düşünülmektedir (Cemaloğlu, 2007; Doğan ve Uğurlu, 2014; Korkmaz ve Demirçelik, 2015). Çünkü eğitim kurumlarında sürekli interaktif bir süreç yaşanmakta, öğretmen, öğrenci, veli ve özellikle okul yöneticisi arasında var olan bu ilişkiler öğretmenlerin de okula karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerine yol açmaktadır. Gelişen ve sürekli değişim içerisinde olan bir dünyada örgütlerin ayakta kalabilme yollarından birisi örgüt içerisinde yeniliklere açık, değişimi, gelişimi benimseyen, iletişim becerisine sahip, öncülük ettiği grubu, örgütün amaçları etrafında birleştirebilen ve örgüt amaçlarını gerçekleştirebilen bir lidere sahip olmaktır (Baloğlu, 2012). Eğer lider, örgüt içerisinde nasıl davranacağını, nasıl hareket edeceğini bilirse, çalışanı ile etkili bir şekilde iletişim içerisinde olursa örgüte yönelik negatif çalışan algısı azalacaktır (Aküzüm, 2014).

Eğitim kurumları, içerisinde huzurun, olumlu tutumun olması gereken en önemli örgütlerden birisidir. Çünkü okullarda bireyler yetiştirilmekte ve bir toplumun geleceği şekillendirilmektedir. Eğitim kurumlarının başarısı için de okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının, sürekli gelişim ve değişimin olduğu bu süreçte oldukça önemli rol oynadığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Cemaloğlu, 2007; Korkmaz ve Demirçelik, 2015). Yapılan uluslararası çalışmalara göre öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin psikolojik ve fizyolojik sağlığını tehlikeye soktuğu ve hatta özel hayatlarında bile iş yaşamının etkilerini sürdürmelerine yol açtığı kanıtlanarak öğretmenliğin yüksek riskli meslek alanlarından birisi olarak kabul edilmesine yol açmıştır (Baltaş ve Baltaş, 1947). O halde, okul içerisinde özellikle okul yöneticisinin yaratacağı ortam, yöneticinin öğretmenlere karşı davranış tarzı ve tutumu, öğretmenlerin örgüt içerisindeki ihtiyaçlarını karşılama becerisi (Aküzüm, 2014) öğretmenin içerisinde bulunduğu örgüte karşı güvenini, çalışma isteğini kısacası örgüte karşı tutumunu belirleyebileceği ifade edilebilir.

## Çalışmanın Amacı

Öğretmenin çalıştığı eğitim kurumunda yönetime güvenmemesi, yönetime dair şüpheler taşıması önce öğretmenin, ardından okulda çalışan diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yönetiminin olumsuz etkilenmesine yol açacaktır. Genel olarak Türk alanyazınında eğitim örgütlerindeki örgütsel sinizmin kaynakları arasında okul yöneticisinin liderlik davranışlarının etkili olduğu kabul edilmektedir (Gövez, 2013; Korkmaz, Demirçelik, 2015). Bu çalışmada ise, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının öğretmenlerin çalıştıkları örgütlere ve yöneticilerine

karşı sinik tutumlar geliştirmelerine sebep olup olmadığına yönelik bir araştırma yapılacaktır. Bu sebeple, öncelikle liderlik türlerinde yapılan çalışmalara odaklanılarak alanyazın taraması yapılacak ve öğretmenlere liderlik tarzları ile ilgili yöneltilen sorular ışığında hangi liderlik tarzının eğitim kurumlarında sinizme yol açtığı, hangi liderlik tarzının örgüt içerisindeki güveni, huzur, eşitliği sağlayarak öğretmenlerin okula ve yöneticilere karşı oluşabilecek sinik tutumlarını en aza indirdiği araştırılmaya çalışılacaktır. Çalışmada sorular, liderlik türlerinden paternalist (babacan) tavırlı liderlik ve demokratik, dönüşümcü, dağıtılmış liderlik üzerinde yoğunlaşarak hazırlanmıştır. Ayrıca, okullardaki sinizm davranışını azaltmak için, liderlik tarzlarındaki en etkili davranışlar belirlenerek bu çalışma ile liderlere (okul yöneticilerine), örgüte zarar veren bir davranışı azaltmanın yolları gösterilmeye çalışılacaktır. Araştırmanın bu açıdan önemli olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlere, araştırmanın problemi ile ilişkili olması koşulu ile, aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve sorulara verilen yanıtlar ışığında yöneticilerin liderlik tarzlarının, çalışanların örgütsel sinizm tutumu üzerindeki etkisi olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

1. Öğretmenler için “lider” kavramı ne ifade etmektedir?
2. Bir öğretmenin iyi bir liderden beklentileri nelerdir?
3. Bir okul yöneticisi sert ama paternalist (babacan) ve koruyucu tavırda mı olmalıdır yoksa öğretmenleri ile etkileşimde bulunan, ileriye gören, yeniliklere açık, işbirlikçi, yeri geldiğinde liderliğini paylaşabilen bir liderlik tarzı mı sergilemelidir? Ya da duruma göre, her iki liderlik tarzı da okul yöneticisi tarafından sergilenmeli midir?
4. Öğretmenler için sinizm ne ifade etmektedir?
5. Öğretmenlerin okula yönelik olumsuz tutumlar göstermelerinde başlıca etkenler nelerdir?
6. Okul yöneticisinin bir lider olarak benimsediği liderlik tarzının öğretmenin örgüte yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmasında (ya da örgütsel sinizm tutumları göstermelerinde) etkisi var mıdır?

## **Liderlik**

Liderlik ve yöneticilik birbirlerinden içerik olarak farklı olan ancak birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmektedirler. Bir liderin kuralları uygulayan, sadece örgüte odaklı olan, denetime önem veren yöneticilik özelliklerini göstermesi beklenmezken, yöneticiden lider özelliklerini de yansıtması beklenmektedir (Kayman, 2008). İşletme Fakültesinden Kohn Kotter yönetimi “karmaşa ile başa çıkabilmek” olarak tanımlamaktadır. İyi bir yönetim, yöneticinin kendisine verilen resmi yetkileri dahilinde görevlerin yerine getirilmesi olarak ifade edilmekte ve bu ifadenin örgüt içerisinde katı bir oluşumu içerdiği anlaşılmaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Liderlik ise “belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve onları yönlendirmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2014). Net bir ifade ile, liderlik değişim süreci ile başa çıkabilmek olarak ifade edilmektedir. Lider, “amaçların veya vizyonun başarısına yönelik grubu etkileyebilme yeteneği” şeklinde yorumlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Yapılan alanyazın taramaları liderliğin birçok tanımının olduğunu göstermektedir (Bass, 1999; Deliveli, 2010; Day ve Antonakis, 2002; Erçetin, 2000; Gövez, 2013; Koçel, 2014; Mete, 2013; Northouse, 2013; Robbins ve Judge, 2015; Yukl, 2010). Yapılan birçok tanımdan dolayı da birçok liderlik tarzı bulunmaktadır. Her bilim insanı liderlik üzerine yaptığı araştırmalara ya da gözlemlerine dayanarak liderliği tanımlamış ve liderin takipçileri ile olan etkileşimini, öne çıkan özelliklerini, becerilerini,

takipçilerine yönelik davranış şekillerini tanımlamaya çalışmışlardır. Bu durumda birçok farklı liderlik türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

### **Liderlik Tarzları**

**Otokratik Liderlik:** Hiyerarşinin yüksek olduğu bürokratik toplumlarda görülen bir liderlik tarzıdır (Demirel ve Kışman, 2014). Liderler, izleyenlerinin fikirlerini, görüşlerini, duygularını dikkate almadan tek karar alıcı olarak kendilerini görürler. Güç ve yetkilerini paylaşmazlar (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Yönetimde, izleyicilerinin fikirlerine yer vermeden sadece onlara emir verip, resmi görev sınırları içerisinde onları yöneterek liderlik görevlerini yerine getirmektedirler (Deliveli, 2010).

**Demokratik Liderlik:** Bu tarz liderlikte, lider ve izleyenler bir grup olarak birlikte hareket etmektedir çünkü lider örgüt yönetiminde izleyenlerinin fikirlerine, görüşlerine önem vermektedir. Lider ile izleyici arasında sıkı bir iletişim vardır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Lider izleyicilerine güven duyar, örgütsel amaç ve politikaları izleyicileri ile belirler (Telli, Ünsar ve Oğuzhan, 2012).

**Tam Serbesti Sağlayan Liderlik:** Lider, karar alma sürecinde kendisinin değil izleyicilerinin etkin olmasını sağlar. Kendisi geri plandadır. İzleyiciler örgüte ve çalışmalarına yönelik kararları kendileri alırlar. Liderin temel görevi, izleyicilere kaynak sağlamaktır (Demirel ve Kışman, 2014).

**Paternalist Liderlik:** Otokratik liderliğin birçok özelliğini taşımaktadır ancak otokratik liderden farklı olarak, izleyicileri ile bir baba şefkati ile ilgilenmekte, onları sanki bir ailenin bireyleri gibi kabul ederek koruyup kollamaktadır. Paternalist özelliklere sahip bir lider, hem sert bir yönetici hem de ilgili, koruyucu bir liderdir (Sezginer, 2014).

**Karizmatik Liderlik:** İzleyenlerine bir vizyon sunan, daha çok kriz ortamında ortaya çıkan bir liderlik özelliğidir. Karizmatik liderler, özgüveni yüksek, cesaretli ve aynı zamanda ikna kabiliyeti yüksek olma gibi özellikleri taşımaktadırlar (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Kayman, 2008).

**Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik:** Dönüşümcü lider, çalışanlarına güçlü bir gelişme vizyonu veren, onları değişim girişimleri konusunda düşünmeye sevk eden, uyumun üstesinden gelecek güveni sağlayan ve ekip söz konusu olduğunda kendi çıkarlarının ötesinde bir performansla çalışanları motive eden kişidir (Bass, 1999). Dönüşümcü lider, çevresindekilere örnek olur, izleyenlerini güdüler, problemleri dikkatli bir şekilde çözer, izleyenlerine rehberlik eder, bireysel destek sağlamaktadır. Bu özellikleri ile izleyenlerin kendisine güvenmesini ve amaçlarını örgütün amaçları ile uyumlu kılmalarını hedeflemekte ve böylece örgüte yüksek oranda verimlilik ve performans ortaya çıkmasını amaçlamaktadır (Ercan ve Sığırı, 2015) Etkileşimci lider ise, başarıyı ödüllendirip, örgütsel hedeflerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için izleyenlerini motive eden liderdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Erarslan, 2004).

**Otantik Liderlik:** Otantik lider kim olduğunun, neye inandığının farkında olmakla birlikte, değer ve inançları doğrultusunda hareket eden liderdir. Takipçilerine göre otantik liderler, güvenilir ve etik kişilerdir. Çünkü otantik liderler bilgileri paylaşır, açık iletişimi teşvik eder ve amaçları peşinde ilerlerler (Robbins ve Judge, 2015).



**Dağıtılmış Liderlik:** Dağıtılmış liderlik, temelde lider ya da onun rolleri, fonksiyonları, özellikleri ile ilgili olmaktan çok liderin gerçekleştirdikleri ile ilişkilidir (Spillane, 2005). Dağıtılmış liderlik teorisi, örgütte çalışan herkesin liderlik yapma becerisine sahip olabileceğini, liderliğin tek bir kişiye ait olmadığını, ancak liderin takipçilerini bir arada tutmakla, işleri planlamakla, takipçilerin işlerini kolaylaştırmakla ve onları desteklemekle başarının anahtarını elinde tutabileceği fikrini benimsemektedir. Dağıtılmış lider, kendi bünyesinde katılımcı liderlik ve demokratik liderlik özelliklerini barındırmaktadır (Harris, 2008).

**İşlemsel Liderlik:** İşlemsel liderler görev odaklı olmakla birlikte izleyenlerini ödül ya da ceza ile motive etmektedirler. Süreçten çok sonuçla ilgilenmektedirler. İşlemsel liderler, lider takipçi ilişkisini “emek-ücret, maliyet-fayda” gibi karşılıklı beklentilere dayandırmaktadırlar. Yenilikçi olmaktan çok geçmişte gerçekleştirilen başarıları temel alarak geleneğe bağlı kalmayı tercih etmektedirler (Bozkurt ve Goral, 2014).

### **Sinizm**

Bir düşünce ya da yaşam şeklini ifade eden sinizm kelimesinin kökeni antik Yunan felsefesine kadar dayanmaktadır. Kavram, Yunanca köpek anlamına gelen bir kelime olan “kyon” ya da Atina'nın yakınlarındaki, Siniklerin okullarının olduğu varsayılan, “Cynosarges” kasabasından türetilmiştir. Bilinen ilk sinik kişiler, Sokrates'in öğretilerinin takipçisi olan Antisthenes ve sokaklarda dürüst bir insan bulma umuduyla aydınlatma fenerini eline alarak dolaşan öğrencisi Diogenes olarak bilinmektedir (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Eski sinikler, acımasız eleştirilenler olarak anılırken, günümüzde sinizm kavramı daha çok karamsarlık, güven eksikliği gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Mete, 2013). Sinizm, kişinin olumsuz yaşantılarına ve hislerine bağlı olarak hayata, kişilere ve kurumlara karşı küçümseyici ve eleştirel bir tavır takınması anlamına gelmektedir (Kanbur ve Kanbur, 2015). “Bireylerin, yalnızca kendi çıkarlarını gözettiklerine inanan ve bu sebeple herkesi çıkarıcı kabul eden kimseye” sinik, bu davranış biçimini açıklayan düşünceye ise sinizm denilmektedir (Gövez, 2013).

Hem Antisthenes hem de Diogenes ve diğer tüm sinikler, insanlar tarafından oldukça önemsenen ve güvenilen dini ve resmi tüm kurumların doğal olmadıklarına, gereksiz olduklarına inanarak onları küçümsemişlerdir (Pelit ve Pelit, 2014: 73). Böylece örgütsel sinizm kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel sinizm, örgütteki sorunların bireyin kontrolü ötesindeki etmenlerden dolayı çözülemeyeceğine dair inanç olarak ifade edilebilmektedir (Dean vd., 1998). Dean vd.'i (1998) tarafından, örgütsel sinizm “bireyin örgütün bütünlükten yoksun olduğu inancı, örgüte yönelik olumsuz duygusu ve bu inanç ve duygularından kaynaklanan örgüte yönelik küçümseyici ve eleştirel davranışlar göstermesi şeklinde üç boyuttan oluşan negatif davranışları” olarak ifade edilmektedir. Dean'ın bu açıklaması detaylandırıldığında örgütsel sinizmin, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyuta ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bilişsel boyut, örgütün dürüstlükten, adaletten yoksun olduğuna yönelik inancı ifade etmektedir. Duyuşsal boyut, örgütün sinik çalışanlar tarafından küçümsemesi ve hor görülmesi olarak ifade edilmektedir. Davranışsal boyut ise, örgüte karşı sinik tutumlar sergileyen çalışanların bu negatif tutumlarını davranışa dönüştürmesini ifade etmektedir. En belirgin davranış şeklinin ise, örgüte karşı geliştirilen sert eleştiriler olduğu

ifade edilmektedir (İçerli ve Yıldırım, 2012; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Karacaoğlu ve İnce, 2013; Yalçınkaya, 2014). Sinik davranışların, çalışanın örgütün adaletsiz olduğuna, çalışmalarının karşılıklarını eşit şekilde alamadıklarına dair olan inanışlarıyla baş etmek için bir çeşit tepki olduğu düşünülmektedir (Andersson, 1996). Sinizmdeki temel inanç, dürüstlüğü, adaletin, samimiyetin kişisel çıkarlar uğruna feda edildiği düşüncesidir. Örgütsel sinizm de ise, tüm bu ilkelerin, örgütün çıkarları için feda edildiğine olan inanç vardır. Bu sebeple, sinizm tutumunu var olduğu örgütlerde, negatif bir iklim, güvensizlik, örgüt içerisinde yalnızlaşmanın bulunduğu vurgulanmaktadır (Shresta, 2012).

Örgütsel sinizmin, aniden ortaya çıkan bir tutum olmadığı, çalışanların örgüt içerisindeki deneyimleri, yaşantıları sonucu ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Sancak, 2014). Örgüt çalışanlarının, örgüte yönelik sinik davranışlar sergilemelerinin sebepleri arasında ise; çalışanların maaş ya da terfi gibi çalışmalarının karşılıklarında aldıkları dönütler, yönetici konumundakilerin kendilerine yönelik davranış şekilleri örgütteki (Greenberg, 1986), stres ortamı, iş yükünün çok olması, kişisel ve örgütsel beklentilerin eşit düzeyde olmaması (örgüt amaçlarının bireyin amaçlarının üstünde tutulması), örgüt içerisindeki eşitsizlik, örgütte düzen olmaması, örgüt çalışanların karar almada etkisiz olmaları, iletişimsizlik, yanlış anlaşılmalara, işten çıkarmaların, cezalandırmaların çok olması gibi etmenler gösterilmektedir (Anderson ve Bateman, 1997; Davis ve Gardner, 2004; Mete, 2013; Shresta, 2012). Bu etmenlerin çoğunun, örgüt içerisinde liderin gerçekleştirebileceği eylemler olduğu söylenebilir. Çünkü bir çalışan, iş yükünü kendisi çok tutmaz, karar almada her zaman etkili olmak ve fikirlerinin dinlenilmesini ister ya da kendi kendisini cezalandırmaz. O halde, örgüt içerisinde lider davranışlarının, yönetim tarzlarının çalışanın örgüte karşı sinik tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu söylenebilir (Davis ve Gardner, 2004; Doğan ve Uğurlu, 2014; Gövez, 2013; Polatcan ve Titrek, 2014).

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine karşı sinik tutumlar sergilemelerine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen iki tür görüşme formu hazırlanmıştır ve bu görüşme formlarından ilki öğretmenlerin sinizm kavramı hakkında bilgilerinin olup olmadığını araştırmak için düzenlenmiştir. 22 öğretmenden 12'sine;

- 1) Öğretmenler için sinizm kavramı ne ifade etmektedir?
- 2) Öğretmenlerin okula yönelik olumsuz tutumlar göstermelerinde başlıca etkenler nelerdir? şeklinde sorular sorulmuştur.

22 öğretmenden 10 tanesine ise;

- 3) Bir okul yöneticisi sert ama paternalist (babacan) ve koruyucu tavırda mı olmalıdır yoksa öğretmenleri ile etkileşimde bulunan, ileriye gören, yeniliklere açık, işbirlikçi, yeri geldiğinde liderliğini paylaşabilen bir liderlik tarzı mı sergilemelidir? Ya da duruma göre her iki liderlik tarzı da okul yöneticisi tarafından sergilenmeli midir? Sorusu sorularak öğretmenlerin yöneticilerinden nasıl bir tavır sergilemelerini bekledikleri çalışma ile belirlenmeye çalışılmıştır.

22 öğretmenin tümüne ise;

1. Öğretmenler için “lider” kavramı ne ifade etmektedir?

2. Bir öğretmenin iyi bir liderden beklentileri nelerdir?

3. Okul yöneticisinin bir lider olarak benimsediği liderlik tarzının öğretmenin örgüte yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmasında (ya da örgütsel sinizm tutumları göstermelerinde) etkisi var mıdır? soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin lider kavramına bakış açıları, liderlerinden beklentileri ve liderin okullardaki tutumlarının öğretmenlerin örgüte yönelik tutumlarında ne kadar etkili olduğunun cevapları, sorulara verilen cevaplar ile bulunmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler sırasında, öğretmenlerin isteği üzerine ses kaydı yapılmamış ve her bir sorunun cevabı öğretmenlere sunulan görüşme formlarına detaylı bir şekilde yazılarak not alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak on beş dakika sürmüştür. Görüşülen öğretmenlerden on ikisi Ankara ili Sincan ilçesindeki resmi bir ortaokulda görev yaparken diğer on öğretmen ise Ankara ili Etimesgut ilçesindeki resmi bir ortaokulda görevlerine devam etmektedirler.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Öğretmenlerin görüşme sırasında sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların benzerliklerine göre, aynı cevapların tekrarını önlemek için, cevaplar kodlanmıştır. Ayrıca, öğretmenler de Ö1’den Ö22’ye kadar kodlanmışlardır. Çalışmanın geçerliliğini arttırmak ve yansız değerlendirmede bulunabilmek için öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Öncelikle öğretmenlerin sinizm kavramı hakkında bilgilerinin olup olmadığı araştırılmak istenmiş olup 22 öğretmenden 12’sine sinizm kavramı hakkında neler bildikleri sorulmuştur. 6 öğretmen sinizm kavramını hiç duymadıklarını, diğer 6 öğretmen ise araştırmacının yönlendirmesi ile kavrama yönelik yorumlar yapabileceklerini ifade etmişler ve kendilerince sinizm kavramını açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin, Ö4 sinizmi; “*kişinin*

*diğer bireylere karşı samimiyetsiz davranışlar ve öfke, saygısızlık, nefret etme, güvensizlik gibi olumsuz duygularla ortaya çıkan dürüstlükten yoksun olma durumu*” olarak ifade etmektedir. Ö7 ise kendileri için sinizm kavramını “ *genelde okul idaresi, zaman zaman da milli eğitim teşkilatının tutumlarına karşı hissettiği anlaşılama ve değer görmeme duyguları ve aynı zamanda bu duygular neticesinde sergilenen davranışlar*” olarak tanımlamış ve “ *sadece sistemin sorunsuz işlemlerini hedefleyen, birey olarak öğretmene değer vermeyen çalışma düzenleri ve tutumlar öğretilen idareye ve merkezi eğitim yönetimine yönelik eleştirel ve karşı çıkılan davranışları tetiklemektedir*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Son olarak Ö5 ise kendisi için sinizmin ne anlama geldiğini şu cümleler ile belirtmiştir: “*sinizm, okuldaki iki arkadaşım dışında kimseye güvenememdir. Gerçekten okulda iki arkadaşım dışında kimseye güvenmiyorum.*”

Öğretmenlerin sinizm kavramına yönelik net bir bilgilerinin olmadığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Araştırmacının yarı yapılandırılmış görüşme sırasında yaptığı yönlendirmelerle öğretmenler konuyla ilgili yorumlar yapabilmiş ve sinizm kavramını kendilerine göre tanımlayabilmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin kavrama yönelik hiçbir bilgilerinin olmadığı verilen cevaplar ile netlik kazanmaktadır. Tanımlarında da genel olarak okul yönetiminin sinizm tutumuna sebep olduğu düşüncesinin baskın olduğu görülmektedir.

Bu 12 öğretmene yöneltilen diğer bir soru ise; öğretmenlerin okula yönelik olumsuz tutumlar sergilemelerinde başlıca etkenlerin neler olduğu sorusudur. Verilen cevapların temel noktasını, idari tutumlar oluşturmaktadır. Bu tutumlar maddeler ile açıklanacak olursa;

- yönetimde adaletin olmaması,
- okul içerisinde anlayış görememek,
- okul yönetiminin taraflı yaklaşımları,
- okul içerisinde demokratik olmayan örgüt yapısının var olması,
- okul yönetiminin öğretmenler ile olan ilişkisi,
- yönetim ve öğretmen arasındaki olumsuz iletişim,
- idare yapısındaki olumsuz ilişkiler,
- öğretmenler tarafından yapılan işlerin yöneticiler tarafından görülmemesi veya önemsenmemesi.

Öğretmenlerin okula ve yönetime yönelik olumsuz tutumlar oluşturmalarındaki ikinci bir sebep ise, idareye olan güven eksikliğidir. Bunlara ek olarak okulun bulunduğu fiziki çevre, velilerle işbirliği yapamamak, sistemsel sorunlar, motivasyon eksikliği ve çalışanların kendi aralarındaki olumsuzlukların da öğretmenlerin okula yönelik olumsuz tutumlar sergilemelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ö4 öğretmenlerin okula yönelik olumsuz tutumlar sergilemelerindeki başlıca etkenleri aşağıda belirtilen maddelerle özetlemiştir;

- “*Öğretmenlerin yapmış oldukları işlerin ve göstermiş oldukları performansların yöneticiler tarafından takdir edilmemesi,*

- *Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerde yöneticilerin arkalarında olduklarını hissettirmemeleri,*

- *Yöneticilerin öğretmenler ya da diğer personel arasında eşit ve adaletli davranmamaları,*
- *Baskı uygulanması, çalışma koşullarının uygun hale getirilmemesi,*
- *Doğru iletişimin kurulamaması,*
- *Öğretmene değerli olduğunun hissettirilmemesi ya da durumların yaratılmaması,*
- *Okulla ilgili alınan kararlar da öğretmenin bu sürece katılmaması gibi etkenler etkilidir”.*

Öğretmenlerin verdikleri tüm cevaplar, okul idaresinin tutumunun öğretmenin okula karşı tutumunu belirlemede oldukça etkili olduğunun kanıtını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, okul yönetiminin kendilerine karşı davranışını, tutumlarını oldukça önemsedikleri anlaşılmaktadır. Andersson ve Bateman'ın (1997) yaptığı araştırma da yönetimin ya da liderin örgütte yarattığı olumlu ortam örgüt performansını arttırmakta ve örgütsel sinizmin oluşmasına yüksek oranda engel olmaktadır. Okul yönetimi tarafından yaratılacak olan huzur, güven ortamının, demokratik ve adil davranışların ve pozitif ilişkilerin, iyi iletişimin, etkili lider-üye etkileşiminin, rol belirsizliğinin ortadan kalkmış olmasının öğretmenlerin okula yönelik pozitif ya da negatif tutumlarının temelini oluşturduğu da verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan 22 öğretmenden 10'una ise, “Bir okul yöneticisi sert ama paternalist (babacan) ve koruyucu tavrda mı olmalıdır yoksa öğretmenleri ile etkileşimde bulunan, ileriye gören, yeniliklere açık, işbirlikçi, yeri geldiğinde liderliğini paylaşabilen bir liderlik tarzı mı sergilemelidir? Ya da duruma göre her iki liderlik tarzı da okul yöneticisi tarafından sergilenmeli midir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin lider davranışına yönelik tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. 10 öğretmenden 8'i okul yöneticisinin, “öğretmenleri ile etkileşimde bulunan, ileriye gören, yeniliklere açık, işbirlikçi, yeri geldiğinde liderliğini paylaşabilen bir liderlik tarzı sergilemelidir” şeklinde yanıt verirken, 2 öğretmen, liderlik tarzının duruma göre değişiklik gösterebileceğinden bahsetmiştir. Bu soruya öğretmenlerin çoğunluğu tarafından verilen yanıtlar, öğretmenlerin genel olarak demokratik, dönüşümcü, dağıtılmış liderlik özelliklerini benimseyen yöneticileri tercih ettiklerini göstermektedir. Çünkü bu liderlik türlerinde lider ve üye etkileşimi oldukça yüksektir. Demokratik, dönüşümcü veya dağıtılmış liderlik özellikleri taşıyan lider, astlarına nasıl davranacağını bilen, iyi iletişim kurabilen, onlara değer verdiklerini hissettirebilen liderlerdir. Bir lider astına iyi, anlayışlı ya da astın beklediği şekilde davrandığında, ast da liderin bu davranışını performansına yansıtacak ve büyük oranla örgüte karşı sinizm davranışı göstermeyecektir (Davis ve Gardner, 2004). Öğretmenler de liderlerinden bu davranışları göstermelerini beklemektedirler. Ö4'ün de belirttiği gibi “bu tarz davranan liderlere yönelik okul içerisinde negatif tutumların ortaya çıkma ihtimali oldukça azalmaktadır”. Otokratik ya da paternalist (babacan) tavrı lider özellikleri ise öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmemektedir. Çünkü bu liderlik tutumu, koruyucu olmakla birlikte diğer liderlik türlerine göre daha sert ve daha kuralcıdır. Öğretmenler, liderlerinden kendilerinden biri gibi davranmalarını beklemekte, kendilerini sadece yönetsel işlere adanarak öğretmenlerini unutmamalarını, onların da ihtiyaçları olduğunu akıllarında tutmalarını beklemektedirler.

Görüşülen yirmi iki öğretmenin tümüne sorulan sorulardan ilki kendileri için “lider” kavramının ne anlama geldiği?” sorusudur. Bu sorulara, öğretmenler tarafından genel olarak verilen cevaplarda; lider, “yöneticilik vasfı ön plana çıkan, bulunduğu ortamda varlığını hissettiren, çalışanlarına saygı gösteren, onların fikirlerini önemseyen, güvenilir, motive edici, kolay iletişim kurabilen, dinleme yeteneği gelişmiş, egolarından arınmış, adil olan, kendini iyi ifade edebilen, hoşgörülü ve anlayışlı olan, her türlü ortam ve şartta astlarının arkasında durabilen, uyumlu, duygusal açıdan dengeli, kendine güvenen, takım üyeleri ile işbirliği içerisinde olan, girişimci ruhu olan, astlarının danışmakta sıkıntı çekmediği, problemleri çözebilen kişi” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Ö11, lideri “ *iyi eğitim almış, sosyal açıdan başarılı, yükselme gösteren, uyumlu, güven veren, duygusal açıdan dengeli, kendine güvenen, takım üyeleri ile işbirliği içerisinde olan, girişimci ruha sahip* “ biri olarak tanımlarken, Ö21’e göre lider “ *örgütün amaçlarını yerine getirirken çalışanlarının da ihtiyaçlarını, güvenliğini gözeten, hedefini iyi belirleyen, hedefi yerine getirirken çalışanlarını da gözeten kişidir*”. Ö3 lider kavramını “*demokratik, adil, insancıl kişilerin sahip olabileceği bir kavram*” olarak tanımlamış ve devamında liderin sahip olduğu özellikleri ile birlikte ardından gelen kişileri kendisine bağlayabilen bir kişi olduğunu da ifade etmiştir. Ö14 ise lider tanımını “*güvenilir, motive edici, güleryüzlü, gelişime açık, adil, kolay iletişim kurabilen, dinleme yeteneği gelişmiş ve egolarından arınarak tevazu gösterebilme yeteneğine sahip olan kişi*” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin lider kavramını tanımlamak için kullandıkları ifadeler aslında yıllardır araştırmacıların farklı liderlik türlerinde liderlere yükledikleri özelliklerden oluşmaktadır. Öğretmenler bilerek ya da bilmeyerek araştırmacıların yıllardır oluşturmaya çalıştıkları farklı liderlik türlerini kendi okul yöneticilerinde görmek istemektedirler. Öğretmenlerin liderlerinden demokratik, dağıtılmış, dönüşümcü ya da otantik lider özellikleri göstermelerini istedikleri sorulara verdikleri yanıtlardan oldukça net bir şekilde anlaşılmaktadır.

İkinci soruda öğretmenlerin iyi bir liderden neler bekledikleri araştırılmış ve öğretmenlerden bu sorunun yanıtı istenmiştir. Verilen yanıtlarda; 22 öğretmenden 16’sı iyi bir liderin çalışanlarına karşı eşit ve adil olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin kurumlarında adalet, eşitliğe oldukça önem verdikleri görülmektedir. Bu soruya verilen diğer yanıtlarda eşit ve adil olma kavramlarından sonra ikinci sırayı iyi bir liderin iletişime açık olması gerektiği cevabı yer almaktadır. Öğretmenlere göre iyi bir lider, iletişime ve aynı zamanda farklı görüş ve fikirlere de açık olmalı, öğretmenlerini dinleyebilmelidir. Ayrıca iyi bir lider çalışanlarına saygılı olmalı, çalışanlarının güvenini kazanmalı ve onlarla işbirliği içerisinde olabilmelidir. Örneğin, Ö11’e göre iyi bir liderin sahip olması gereken özellikler arasında, “*etkili iletişim kurabilme, yol gösterebilme, belirlenen stratejiler doğrultusunda ekip motivasyonunu sağlama, vizyoner olma, güvenilir olma*” gibi özellikler bulunmaktadır. Ö2 ise iyi bir liderden beklentilerini “ *saygı, hoşgörü, ortak menfaatlerde birleşebilme, ilkelilik ve kişisel egolardan sıyrılabilmeye yeteneği*” şeklinde ifade etmiştir. Ö4’e göre bir öğretmen iyi bir liderden “*öğretmene değer verildiğini hissettirmesini, iletişime açık olmasını, adil ve eşit davranmasını, öğretmenin katılımına önem vermesini, farklı bakış açılarına ve düşüncelere açık olmasını, sorunlarda öğretmenin arkasında olduğunu hissettirmesini, okulda güvene dayalı bir okul iklimi oluşturmasını, öğretmenlerin başarıları ve çalışmalarını takdir etmesini, ödüllendirmesini, doğru ve dürüst*

*bir yaklaşım sergilemesini, öğretmenlere karşı katı bir tutum sergilememesini ve esnek davranmasını” beklemektedir.*

Tüm bu açıklamalar göstermektedir ki; öğretmenler okul yöneticilerinden öncelikle adil ve eşit davranmalarını, ardından iletişime açık olmalarını beklemekte ve istemektedirler. Öğretmenlerin okul örgütü içerisinde en çok önem verdikleri konunun liderin özellikleri ve kendilerine karşı tutumu olduğu verdikleri ayrıntılı cevaplardan anlaşılmaktadır. Aslında öğretmenlerin, yöneticilerinden sergilemelerini bekledikleri bu özellikler bir örgütte huzuru sağlayacak özelliklerdir. Tüm bu özelliklerde, paylaşımcı, adil, çevresindekilere örnek olan, izleyenlerini güdüleyen, problemleri dikkatli bir şekilde çözen, izleyenlerine rehberlik eden, bireysel destek sağlayan, örgüt yönetiminde izleyenlerinin fikirlerine, görüşlerine önem veren, takipçilerini bir arada tutan, takipçilerin işlerini kolaylaştıran lider özelliklerinde bulunmaktadır.

Son olarak, 22 öğretmenden 20’si okul yöneticisinin lider olarak benimsediği liderlik tarzının öğretmenin örgüte (okula) yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmasında etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda Ö3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; *“lider ile örgüt arasındaki çift yönlü iletişim liderin, liderlik tarzının örgütü etkilediğini ortaya koymaktadır. Otokratik bir liderle örgüt elemanlarının örgüte bağlılıkları ile demokratik bir liderle örgüt elemanlarının örgüte bağlılıkları aynı olmamaktadır.”* Ayrıca Ö4 aynı soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“okul yöneticisinin bir lider olarak benimsediği davranış şekli, öğretmenin örgüte yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmasında etkili olmaktadır. Şöyle ki; okul yöneticisi öğretmenlere baskı yapar, öğretmenler arasında taraf tutarsa, kayırmacılık yaparsa, olumsuz iletişim kurar, öğretmenin düşüncelerini önemsemez ya da onun değerlerine saygı duymazsa, aşırı kuralcı olursa öğretmen de örgüte, okula yönelik güvensizlik, öfke, nefret etme, samimiyetsizlik gibi olumsuz duygular ve düşüncelerin gelişmesine neden olur. Tam tersi durumda bu yaşanmayacaktır.”* Ö1 ise *“sadece okul yöneticisinin değil tüm Milli Eğitim sisteminin okul yönetimine karşı olumsuz ve güvensiz düşüncelere sahip olmasında etkisi olduğunu”* belirtmiştir.

Bu soruya yalnızca iki öğretmen farklı yanıtlar vermiştir. Ö16 verdiği yanıtta okul yöneticisinin lider olarak benimsediği liderlik tarzının öğretmenin örgüte (okula) yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmasında etkili olmayacağını belirtirken, Ö17 ise, öğretmenin ister istemez etkileneceğini ancak kendi kanaatinin değişmeyeceğini belirtmiştir. 22 öğretmenden 20’sinin soruya verdikleri yanıt, sinizm tutumunun okul yöneticisinin benimsediği liderlik tarzına, okulu yönetim şekline göre ortaya çıktığını kanıtlamaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki yöneticinin benimsediği liderlik tarzının öğretmende sinizm tutumunu oluşturup oluşturmadığı, bu tutumun liderin davranışına bağlı olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlere sinizm kavramının tanımı, öğretmenlerin örgütlerine yönelik olumsuz tutum gösterme sebepleri, liderliğin öğretmenler için ne ifade ettiği ve öğretmenlerin benimsedikleri, çalışmak istedikleri liderlik tarzları sorulmuştur. Verilen yanıtlar, öğretmenlerin sinizm kavramı ile ilgili net bir bilgilerinin olmadığını ancak farkında olmadan öğretmenlerin çalıştıkları örgütlerde farklı sebeplerden de olsa sinizm tutumunu sergilediklerini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin

örgüte yönelik güvensizlik ya da negatif tutumlar sergilemelerindeki temel etkenin liderin astlarına yönelik davranışları olduğu da çalışma ile anlaşılmaktadır. Ayrıca verilen cevaplar, sinizmin okuldaki yöneticinin benimsediği liderlik tarzı ile, liderin çalışanlarına karşı tutumları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalar da bu ilişkiyi ispatlar niteliktedir (Bommer and Baldwin, 2009; Cartwright and Holmes, 2006; Davis ve Gardner, 2004; Rubin vd., 2009; Polatcan ve Titrek, 2014). Öğretmenler, liderlerinden öncelikle eşit ve adil olmalarını devamında ise açık görüşlü olmalarını, iletişime açık olmalarını, kendilerini dinlemelerini, empati kurmalarını, her duruma yönelik çözüm üretebilmelerini, egolarından sıyrılmalarını, işbirliği içerisinde olmalarını, yeri geldiğinde liderliği paylaşabilmelerini beklemektedirler. Öğretmenler yöneticilerine güvenmeyi istemektedirler. Andersson da (1996) çalışmasında örgütte güvenin oluşmasının liderin temel sorumluluklarından birisi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin cevaplarında genellikle liderin tavırlarına dayalı olarak örgüte yönelik güvenin oluştuğu, aksi durumda ise güvensizliğin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Davis ve Gardner (2004) liderin astına davranış şeklinin örgüt içerisindeki sinizm tutumunu azaltacağını çalışmalarında belirtmişlerdir. O halde, iletişimin en yoğun olduğu kurumlar olan eğitim kurumlarında okul yöneticisinin öğretmenine karşı sergileyeceği tavrın oldukça önemli ve hassas bir konu olduğu belirtilebilir.

Sinizm tutumu günümüzde örgütler için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bir örgütün geleceğe yönelik planlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için o örgütteki bireylerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık davranışlarını sürdürmelerine ihtiyaç vardır. Bu davranışların sürdürülebilmesi için ise, okul yöneticisinin okul içerisinde olumlu bir örgüt iklimi yaratması ve bunun devamlılığını sağlaması oldukça önemli görünmektedir. Örgütteki olumlu davranışların negatife dönüşmemesi, yüksek performansın düşmemesi için okul yöneticisine büyük bir görev düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin verdikleri tüm cevaplar, okul yöneticisinin öğretmenlere yönelik davranışlarının, tutumlarının, çalışma şeklinin kendi performanslarını, okula yönelik tutumlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Eğer bir okul yöneticisi, okul içerisindeki sinik tutumları azaltmayı ya da engellemeyi istiyorsa, öğretmenleri ile iyi iletişim kurmalı, onları dinlemeli, öğretmenleri ile etkileşim içerisinde olmalı, örgüt içerisindeki her bir çalışanına karşı adil davranmalı, öğretmenlerini korumalı ve onların arkasında olmalı, öğretmenlerine güvenmelidir. Ayrıca, gerekli olduğunda öğretmenleri ile görevlerini paylaşabilmelidir. Öğretmenlerin de yöneticilerinden bir lider olarak beklentileri bu doğrultudadır. Bir lider olarak okul yöneticisinin öğretmenlerine yönelik sergilediği bu davranışlar örgüt içerisindeki olumlu iklimin oluşmasına, devamına yol açacak ve örgüte yönelik şüpheli, güvensiz, negatif tavırların kısacası sinik tutumların oluşumuna engel olacaktır.

Çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticisinden beklentileri öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, çalışma ile okul yöneticilerine nasıl daha iyi bir okul ortamı yaratabilecekleri, okullardaki sinik tutumları en aza indirmek için öğretmenlerine nasıl davranmaları gerektiği ya da hangi liderlik türünü benimsemeleri gerektiği konusunda yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Konu üzerinde çalışacak olan araştırmacıların okullarda örgütsel sinizmin azaltılması için lider davranışları dışında hangi etmenlerin iyileştirilmesi gerektiği üzerine araştırma yapmaları ve bunu, çalışmalarına sadece öğretmenleri değil diğer paydaşları da dahil ederek ampirik bir araştırma ile yapmaları



önerilmektedir. Türkiye’de eğitimin ortamlarındaki güvensizliğin azaltılması, sadece öğretmenlerin değil tüm paydaşların benimseyeceği liderlik tarzlarının okul müdürlerine benimsetilmeye çalışılması için yapılacak olan ampirik çalışmaların alanyazına oldukça katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

### Kaynakça

- Aküzüm, C. (2014). The Effect of Organizational Justice and Organizational Cynicism on the
- Andersson, L. M. (1996). Employee Cynicism: An Examination Using a Contract Violation Framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Andersson, L. M., Bateman, T. S. (1997). Cynicism In The Workplace: Some Causes And Effects. *Journal Of Organizational Behavior*, 18, 449 – 469.
- Arasındaki İlişki: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), ISSN: 1309 -8039 (Online).
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12(19): 73-84.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtımçı Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Baltaş, A., Baltaş, Z. (1947). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bozkurt, Ö., Goral, M. (2014). The Assesment Of Modern Leadership Styles In Relation With Demographic Factors. *Research Journal of Business and Management*, 1(3), 169-179.
- Cartwright, S., Holmes, N. (2006). The Meaning Of Work: The Challenge Of Regaining Employee Engagement And Reducing Cynicism. *Human Resource Management Review*, 16, 199–208.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33: 77-87.
- Dawis, W. D., Gardner, W. L. (2004). Perceptions Of Politics And Organizational Cynicism: An Attributional And Leader–Member Exchange Perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, 439-465.
- Day, D., ve Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, Present, and Future. In D. V. Day, & J. Antonakis (Eds.), *The Nature of Leadership*. (Second ed., pp. 3-25). California: Sage Publications
- Dean, J. W., Brandes, P., Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Deliveli, Ö. (2010). Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Demirel, H. G., Kişman, Z. A. (2014). Kültürel Arası Liderlik. *Turkish Studies*, 9(5), 689-705.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T. (2014). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki. *GEFAD / GUJGEF* 34(3), 489-516.
- Erarslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erarslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar Ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Eğitim – Kültür – Sanat Dergisi*, say: 162.
- Ercan, Ü., Sıgır, Ü. (2015). Kültürel Değerlerin Liderlik Özelliklerine Etkisi: Türk ve Amerikalı Yöneticiler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *TODAİE Amme İdaresi Dergisi*, 48(3), 95-126.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gövez, E. (2013). Örgütsel Sinizm Ve Dönüştürücü/ Etkileşimci Liderlik Arasındaki İlişki -Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Greenberg, J. (1986). Determinants of Perceived Fairness of Performance Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 340-342.
- Harris, A. (2008), "Distributed leadership: according to the evidence", *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Iss 2 pp. 172 – 188.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., Taş, S. (2009). Liderlik Davranışı Ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İçerli, L., Yıldırım, M. H. (2012). Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı
- Kahveci, G., Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin <örgütsel Sinizm Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- Kanbur, A., Kanbur, E. (2015). Lider – Üye Etkileşiminin Örgütsel Sinizme Etkisi: Algılanan İçsellik Statüsünün Aracılık Rolü. *Journal of World of Turks*, 7(2), 193- 216.
- Kayman E. A. (2008). Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçel, T. (2014). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım
- Korkmaz, M., Demirçelik, E. (Mayıs, 2015). Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki [Bildiri]. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep.
- Mete, Y. A. (2013). Relationship Between Organizational Cynicism And Ethical Leadership Behaviour: A Study At Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 476 – 483.
- Organizational Commitment: An Application in Primary Education Institutions. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(3), 48-68.
- Pelit, N., Pelit, E. (2014). Örgütlerde Kanser Yapıcı İki Başat Faktör: Mobbing ve Örgütsel Sinizm. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Polatcan M. ve Titrek O. (2014) The Relationship Between Leadership Behaviors Of School Principals And Their Organizational Cynicism Attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 1291-1303.
- Robbins, S., Judge, T. (2015). Örgütsel Davranış (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi (2013).
- Rubin, R. S., Dierdorff, E. C., Bommer, W. H., Baldwin, T. T. (2009). Do Leaders Reap What They Sow? Leader And Employee Outcomes Of Leader Organizational Cynicism About Change. *The Leadership Quarterly*, 20, 680–688.
- Sancak, Y. M. (2014). Etik Liderlik Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Sezginer, S. (2014). Türk Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Ve Türk Kültürünün Yönetim Üzerine Etkileri. Doktora tezi, St. Clements University, Ankara.
- Shreasta, S. K. (2012). Organizational Cynicism. *Peace and Development Research Journal*, 3(3), 23-28.
- Spillane, J. P. (2005) Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69:2, 143-150
- Telli, E., Ünsar, A. S., Oğuzhan, A. (2012) Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik Ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*.

Yalçınkaya, A. (2014). Türkiye’de Örgütsel Sinizm: 2007-2012 Yılları Arasındaki Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi, 16(3), 106-130.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yukl, G. (2010). Leadership In Organizations. Pearson Education Inc.

## **BOLMAN VE DEAL'IN DÖRT ÇERÇEVE KURAMINDAN LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI İLİŞKİSİ**

*İlknur ÖZMEN<sup>1</sup> & İlknur ŞENTÜRK<sup>2</sup>*

### **Öz**

Bu korelasyonel çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin Bolman ve Deal'ın dört liderlik çerçevesine göre liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir. Nicel desende ilişkiisel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmanın evrenini Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 1028 ortaöğretim okulu öğretmeni, örneklemini ise 201 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği, Liderlik Yönelim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) faydalanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler t testi; ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde ise korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışları ile belirtilen liderlik yönelimleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler genel olarak orta düzeyli ilişkiler olup ilişkinin yönü doğrusal niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Bolman ve Deal, Örgütsel Vatandaşlık.

### ***The Relationship between Bolman and Deal's Four Framework Theory of Leadership and Organizational Citizenship Behavior***

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the relationship between the leadership orientations of teachers of secondary school according to Bolman and Deal's four leadership frameworks and the organizational citizenship behavior of teachers according to the teachers' perceptions. The universe of the research which is designed as a relational study in quantitative form is composed of 1028 secondary school teachers working in Alanya province of Alanya and 201 secondary school teachers. Organizational Citizenship Behavior Scale, Leadership Orientation Scale and Personal Information Form were used to collect the research data. In the analysis of the data, descriptive statistical methods (Frequency, Percentage, Mean, Standard deviation) were used. In the comparison of the quantitative data, in the case of two groups, independent samples t test was used in the comparison of normal distribution parameters between groups; In the case of more than two groups, one way ANOVA test and Tukey test were used in the comparison of normal distribution parameters between groups. When the relationship between the scales was determined, correlation analysis was applied. As a result of the research, it was determined that there is a relationship between organizational citizenship behaviors and leadership orientations. These relations are generally moderate relations and the direction of the relationship is linear..

**Keywords:** Leadership, Bolman and Deal, Organizational Citizenship.

<sup>1</sup> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi, MEB Okul Yöneticisi

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

## Giriş

Örgüt, belirli bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla işbölümü esasına dayalı otorite ve sorumluluk hiyerarşisi altında oluşturulmuş; akılcı, planlı ve eşgüdümlü bir insan yapılanmasıdır (Oktay, 1996). Günümüz iş dünyasında örgütlerde insan faktörü giderek daha fazla önem kazanmakta ve çalışanların sadece biçimsel iş tanımlarında yer alan görevleri yerine getirmeleri, örgütlerin küresel düzeyde beklentileri karşılayabilmeleri için yeterli olmamaktadır (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008).

Örgütü oluşturan bireylerin salt bir çalışan olmaktan ziyade, kendilerini bir sosyal topluluğun üyesi olarak algılamaları, onların bu topluluğa bağlanmalarını ve kendilerini içinde buldukları toplulukla özdeşleştirmelerini sağlamaktadır (İşbaşı, 2001). Katz ve Kahn'a (1966) göre bir topluluğa üye olmak, o topluluğun bir vatandaşı olmayı ifade etmektedir. Örgüt içindeki birey için de aynı durum söz konusudur. Bireyin örgütte yüksek performans ve motivasyon ile çalışmayı sürdürmesi, o örgüte ait olduğunun bir göstergesidir. Bu durum ise örgütte biçimsel olmayan performansı etkilediği gibi örgütün amaçlarına ulaşması açısından formel performansı üzerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu biçimsel olmayan performans göstergelerinden bir tanesi de örgütsel vatandaşlık davranışıdır (İşbaşı, 2001).

Dennis Organ ve arkadaşları tarafından 1983 yılında ilk kez kullanılan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı kavramı, örgütün biçimsel ödül sisteminde doğrudan ve açık bir biçimde tanımlanmayan, fakat organizasyonun fonksiyonlarını verimli bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı davranışlar olarak tanımlanmıştır. Gönüllülüğe dayalı ifadesinden kasıt, bu davranışın bireyin rolünün gerektirdiği bir davranış değil, kişisel tercihe bağlı olarak gelişen bir davranış olduğudur. (İşbaşı, 2001).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileyen bireylerde kurumsal özdeşim ön plana çıkmaktadır (Cropanzano, Rupp ve Byrne, 2003). Örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip bireylerin çalışma ortamında pozitif iletişim ve etkileşim halinde olmaları, kişisel ve örgütsel gelişime önem vermeleri, mal ya da hizmet sunulan kişilerin memnuniyetlerini ön planda tutmaları gibi yaygın şekilde sergiledikleri davranışlar, kurumların daha üretken, verimli ve başarılı olmalarını destekler (Farh, Zhou ve Organ, 2004). Örgütü amaçlarına ulaştırma çabası içinde çalışan bireylerin eşzamanlı olarak kendi bireysel amaçlarına da ulaşmaları ideal örgüt hayatının temel gereklerindedir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Nasıl ki toplumların çok yönlü olarak gelişmesi o toplumu oluşturan insanların sorumluluğunda ise, bir örgütün gelişmesi de o örgütü oluşturan insanların sorumluluğundadır (Bingöl, Naktiyok ve İşcan, 2003).

Günümüzde bireyler örgütlerde önemli bir varlık olarak düşünülmekte ve işgören olarak rolü yeniden sorgulanmaktadır. Aynı zamanda insan, makinenin bir parçası olmaktan öte, üretim ve hizmet sürecini belirleyen, yönlendiren ve koordine eden bir güç olarak önem kazanmaktadır. Bununla birlikte yönetimde önemli yapısal değişimler gözlenmekte ve bu değişimlerin odağını bireyin karar süreçlerine tam katılımını sağlama fikri oluşturmaktadır. Böylelikle "yönetimin insanileşmesi" olarak nitelendirilen örgütlerde işgörenlerin güçlendirilmesi ve karar süreçlerine katılımının sağlanması süreçleri, örgütsel bağlılığı arttırarak örgütsel vatandaşlık kültürünün oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Ertürk, 2014).

Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının alan araştırmalarında ağırlıklı olarak kullanılan beş alt boyutunu tanımlamıştır; yardımlaşma (altruism), vicdanlılık (conscientiousness), nezaket (courtesy), sivil erdem (civicvirtue) ve centilmenlik (sportsmanship).

Yardımlaşma davranışı, araştırmacılar tarafından örgütsel vatandaşlık davranışının en önemli biçimi olarak tanımlanmıştır (Organ, 1988; Podsakoff vd., 2000; Williams ve Anderson, 1991). Bu tür

## Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

*İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK*

davranışlar, örgütsel yaşamda karşılaşılan herhangi bir problem yahut görevle ilgili olarak başkalarına çeşitli şekillerde yardım etmeyi ifade eden isteğe bağlı davranışlardır. Bu bağlamda kişinin diğer bireylere gönüllü olarak yardım ederek mevcut problemlerin çözümlenmesine katkı sağlaması, yardımlaşma davranışının örgüt açısından en önemli özelliğidir (Organ, 1988; Podsakoff vd., 2000).

Organ (1988) bir örgütte başka bir çalışandan ötürü ortaya çıkan iş ile ilgili problemleri önlemeyi amaçlayan davranışları nezaket içeren davranışlar olarak tanımlamıştır. Nezaket davranışının ortaya çıkmasında, örgüt üyeleri arasındaki sürekli etkileşim, etkili iletişim ve alınan kararların paylaşılması, örgütsel gelişmelerden örgüt üyelerinin haberdar edilmesi gibi kolektif davranışlar önem kazanmaktadır (Bingöl, Naktiyok ve İşcan, 2003).

Centilmenlik, örgüt çalışanlarının işlerine ilişkin sorunları veya zorlukları şikayet etmeden kabul etme istekliliği, iş akış süreçleri boyunca çeşitli problemler ile karşılaşılsa dahi pozitif tavır sergilemesi ve ilgilerini örgütün faydası yönünde kullanmaları olarak tanımlanabilir (Acar, 2006). Organ (1990) tarafından ise çalışanların arzu edilen ideal koşullardan daha azını şikayet etmeksizin hoş görmeleri ve işin kaçınılmaz zorlukları ve yükümlülüklerine gönüllü olarak katlanmaları olarak tanımlanmıştır.

Sivil erdem, bireylerin örgüt faaliyetlerine gönüllü olarak katılım sağlamaları, örgüte yönelik tehditler ve fırsatlar açısından çevreyi sürekli gözlemlenmeleri şeklinde kendini göstermektedir (Çelik, 2007). Podkakov ve arkadaşlarına göre (2000) sivil erdem davranışı vatandaşlık davranışına benzemekte ve bir ülkenin üyesi olmanın gerekli tüm sorumluluklarını kabul etme anlamına gelmektedir.

Organ'a göre (1988) vicdanlılık ise, örgüt çalışanlarının örgütsel kural ve düzenlemelere uygun olarak gerekli asgari rolden daha fazlasını yapmaya yönelik gönüllü davranışlarını ifade etmektedir. Bu davranış olumsuz koşullarda bile iş yerine zamanında gelmeye çalışma, yapılması gereken bir işin mesai saatleri içerisinde bitmediği durumlarda, herhangi bir yaptırım olmaksızın çalışmaya devam etme gibi davranışlarla kendini gösterir (Acar, 2006).

Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen pek çok faktör vardır. Polat (2007) araştırmasında çalışanların örgüte ilişkin hoşnutluk, örgütsel destek, eşitlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel kimlik, örgütsel özdeşim, ücret doyumu algısı, işe ilişkin olumlu duygular, sosyal sorumluluk duygusu ve motivasyonu arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimlerinin de arttığını söylemektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen en önemli faktörlerden biri ise lider özellikleridir. Okul müdürlerinin liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel davranışları arasında da bir ilişki vardır (Oğuz,2011).

Küreselleşme, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, rekabetin artması, değişim hızı gibi çeşitli sebeplerle örgütleri anlamak ve yönetmek her geçen gün zorlaşmakla birlikte, liderliğin önemi de giderek artmaktadır. Okulların liderleri olarak görülen okul müdürlerinin ise tüm bu gelişmeler ile paralel olarak yeni roller üstlenmeleri beklenmektedir (Şişman, 2002). Elbette ki okul müdürlerinin lider olarak rollerinin okul örgütünün tüm boyutlarına yaptığı doğrudan veya dolaylı etkiler bu durumun en belirgin sebebidir (Çetinkaya, 2011).

Bu durumda çağın gereklerine ayak uydurabilmek için okul liderlerinin örgütsel yaşamın sadece bir parçasını ele alan sınırlı modellere güvenmemeleri, liderlik tarzları ne olursa olsun çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında içinde buldukları durumlara uygun farklı yaklaşımlar geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda lider olarak okul müdürlerinin hangi koşullarda ne tür uygulamaları gerçekleştirdiklerinde daha verimli sonuçlara ulaşacaklarını bilmelerini sağlayacak liderlik yönelimleri ön plana çıkmaktadır (Çelik, 2007).

İşte bu noktada Bolman ve Deal liderlere örgütlerini anlamalarını, değerlendirmelerini ve kendilerine özel koşullarına uygun olarak yönlendirmelerini kolaylaştıran bir model önermektedirler. Bolman ve Deal (2003) örgütlerin yapı ve doğasının öncelikli olarak anlaşılması gerektiğini, örgütlerdeki insan sorunlarının çok boyutlu olduğunu ve bu çok boyutlu insan davranışlarını anlayabilmek, bu davranışlardan kaynaklanan problemlerle baş edebilmek için çoklu liderlik yaklaşımlarına gereksinim olduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda liderlerin karmaşık olan belirtileri anlamlı bir tanıya dönüştürerek karşılaştıkları sorunları daha iyi anlayabilmelerine ve bu yönde bir dizi etkinlik gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla dört farklı liderlik yönelimi tanımlanmıştır. Yönetimin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik boyutları olduğunu ortaya koyan Bolman ve Deal (2003), liderlerin bu boyutların tamamını dikkate alan çoklu bir yönetim yaklaşımını benimsemesinin örgütlerin varoluş hedeflerine ulaşmasının önündeki engellerle baş etme kabiliyetini arttıracakını öne sürmüştür.

*Yapısal Çerçeve:* Bu perspektifte örgütsel amaçlar ve ilişkili görevler açık şekilde tanımlanır, örgütsel yapı çevre ile sağlıklı ilişkiler kurulacak şekilde organize edilir, sürekli değerlendirme yapılır ve problemlere uygun yapısal değişim modelleri uygulamaya konulur (Bolman ve Deal, 1991). Bu çerçevenin varsayımı, kurumsal hedeflere uygun şekilde dizayn edilmiş biçimsel rol ve sorumlulukların kişisel verimsizliği minimize ederek çalışanların örgütteki performansını en üst düzeye çıkaracağına olan inançtır. Yapısal liderler sorunlara verilerle ve dikkatli bir analiz yoluyla yaklaşır, anlaşılır politikalar geliştirir ve uygulamaya koyar, örgüt üyelerine açık talimatlar verir ve yeniden yapılandırma ya da kurallar ve yeni politikalar aracılığıyla örgütsel problemleri çözmeye çalışır (Bolman ve Deal, 1991).

*İnsan Kaynakları Çerçevesi:* Bireyler ve örgütler arasındaki ilişkilerin önemine vurgu yapan bu perspektif, bireylerin ve örgütlerin birbirlerine ihtiyacı olduğunu belirtir. İnsan kaynakları çerçevesi örgütteki bireylerin ihtiyaçlarına odaklanır ve bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayan örgütlerin daha başarılı olacağını varsayar. İnsan kaynakları liderleri örgütte ilişkilere ve duygulara önem verir, açık iletişim, güçlendirme, kolaylaştırma, doğru insanların doğru pozisyonlara yerleştirilmesi ve etkili takım çalışması yoluyla üyelere öncülük etmeyi amaçlar. Bu liderler, örgüt ve birey arasında karşılıklı uyumun ortaya çıkması için yollar ararken aynı zamanda kararlara katılımı destekleyen, yeni fikirlere açık olan, tutarlı uygulamaları olan bir görüntü çizerler (Bolman ve Deal, 1991).

*Politik Çerçeve:* Politik çerçeveye göre örgütler, aralarında sürekli farklılıklar olan ve kıt kaynaklar dünyasında yaşayan bireyler ve gruplardan oluşan topluluklardır. Bu perspektif, çalışanların ihtiyaçlarını dikkate alır ancak kıt kaynaklar ve uyuşmayan tercihlerin ve ihtiyaçların çarpışmasına yol açacağını belirtir (Bolman ve Deal, 2017). Politik liderler realizm ve pragmatizme önem veren müzakereciler ve savunuculardır. Politik perspektifte çatışma kaçınılmaz olarak görülür ve kıt kaynaklar için girişilen rekabet örgütsel yaşamın temel özelliği olarak kabul edilir (Luthans, 1992). Bu tarz liderler insanları ve kaynakları harekete geçirebilen, ikna edici ve etkileyici, örgütsel uyuşmazlıklara politik olarak duyarlı ve muhalefete karşı kazanmasını bilen kişiliklerdir. (Bolman ve Deal, 1991).

*Sembolik Çerçeve:* Sembolik çerçevede bireylerin anlam dünyaları ile örgütün değerleri ve kültürü ön plana çıkmaktadır. Burada anlam, inanç sembollerinin çekirdeğini oluşturan konulardır. Paylaşılan anlamlı kurallar, anlaşmalar ve anlayışlar yoluyla semboller davranışları yönlendirir (Bolman ve Deal, 2017). Sembolik liderler, izleyenlerinde heyecan oluşturarak örgüte bağlılığı artırır, güçlü bir vizyon ileterek örgütsel sadakat üretirler. Sembolik çözümlemeyi benimseyen liderler örgütsel mit, tören ve diğer sembolik unsurların önemini kabul edip geliştirilmesine de destek verirken, yeni ve heyecan verici olasılıklar üretmek hayal gücünü harekete geçirirler (Bilir, 2005).



# Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

*İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK*

Çağdaş kuramlardan birisi olan “Dört Çerçeve Kuramı”örgütlerin karşılaştıkları tüm sorunlara çoklu bir perspektiften bakmanın yollarını göstermektedir. Yapısal boyut, insan kaynağı boyutu, politik boyut ve sembolik boyut bugüne kadar ilgili yapılmış bütün araştırma ve kuramların sentezidir. Bolman ve Deal (1991)“örgütsel teori alanını parçalanmış olarak lanse etmek yerine bunu çoğulcu olarak sunuyoruz” demektedirler.

Bu araştırmada Bolman ve Deal'ın Dört Liderlik Çerçevesi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürde dört liderlik çerçevesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisini belirlemeye çalışan yurt dışında çok az sayıda araştırmanın olması (Nguyen, Chang, Rowley, ve Japutra, 2016) ve yurt içinde yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın gerekçelerinden biridir. Akabinde elde edilen sonuçlar, eğitim yönetimi ve liderliğe ilişkin eleştirel bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Bu korelasyonel çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin Bolman ve Deal'ın dört liderlik çerçevesine göre liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Bolman ve Deal'ın dört liderlik çerçevesine göre ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik yönelimleri nelerdir?
- 2- Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik yönelimlerine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları nasıldır?
- 3- Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarında cinsiyet, yaş, medeni durum ve okul türü değişkenlerine göre bir fark var mıdır?
- 4- Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin Bolman ve Deal'ın dört liderlik perspektifinden liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen nicel desende, ilişkisel bir araştırmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 1028 ortaöğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. % 95 güven düzeyi esas alınarak, örnekleme alınması gereken ortaöğretim okulu öğretmenlerinin sayısı 280 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme alınacak öğretmenler her türden bir okulun örnekleme bulunmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Bunun için ilçede tek olarak bulunan okul türleri doğrudan örnekleme alınmış, aynı türden birden fazla bulunan okullar, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçek uygulanacak öğretmenler ise, okuldaki tüm öğretmen sayısının örnekleme oranına göre basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ortaöğretim okullarından 201 ölçek geri dönmüştür. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini, bilgi toplama formu geri dönen ve değerlendirmeye alınan 201 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği, Liderlik Yönelim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Her iki ölçeğin özellikleri aşağıda ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

### Örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçmek için ilk olarak Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert ölçek olarak hazırlanmış olup (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Polat (2007) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini, 14 ilde 851 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizinde, orijinalinde 5 boyuttan oluşan ölçek 4 boyutlu bir yapı oluşturmuştur. Bu boyutlar yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdemdir. Ölçekte centilmenlik boyutuna ait ifadeler, tersten kodlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde olan yardımlaşma ve nezaket boyutlarında yer alan maddeler, aynı boyutta toplandığı için yardımlaşma boyutu olarak adlandırılmıştır.

Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizinde, tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir. Faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan iç tutarlık katsayısı, yardımlaşma boyutunda 0.86; centilmenlik boyutunda 0.81; vicdanlılık boyutunda 0.88 ve sivil erdem boyutunda ise 0.82 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
1. Yardımlaşma	8
2. Centilmenlik	4
3. Vicdanlılık	4
4. Sivil Erdem	4
Toplam	20

Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğinin testinde yapısal eşitlik modeline göre, Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ait yol diyagramı Şekil 1'de, uyum indeksleri Tablo 2'de verilmiştir. İndekslere ilişkin veriler şu şekildedir:  $\chi^2 = 1077,678$  (sd = 164;  $p < .001$ ),  $\chi^2/sd = 6.571$ , RMSEA = .167, GFI = .648, AGFI = .550, CFI = .751, NFI = .721, IFI = .753. Böylelikle, tüm modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

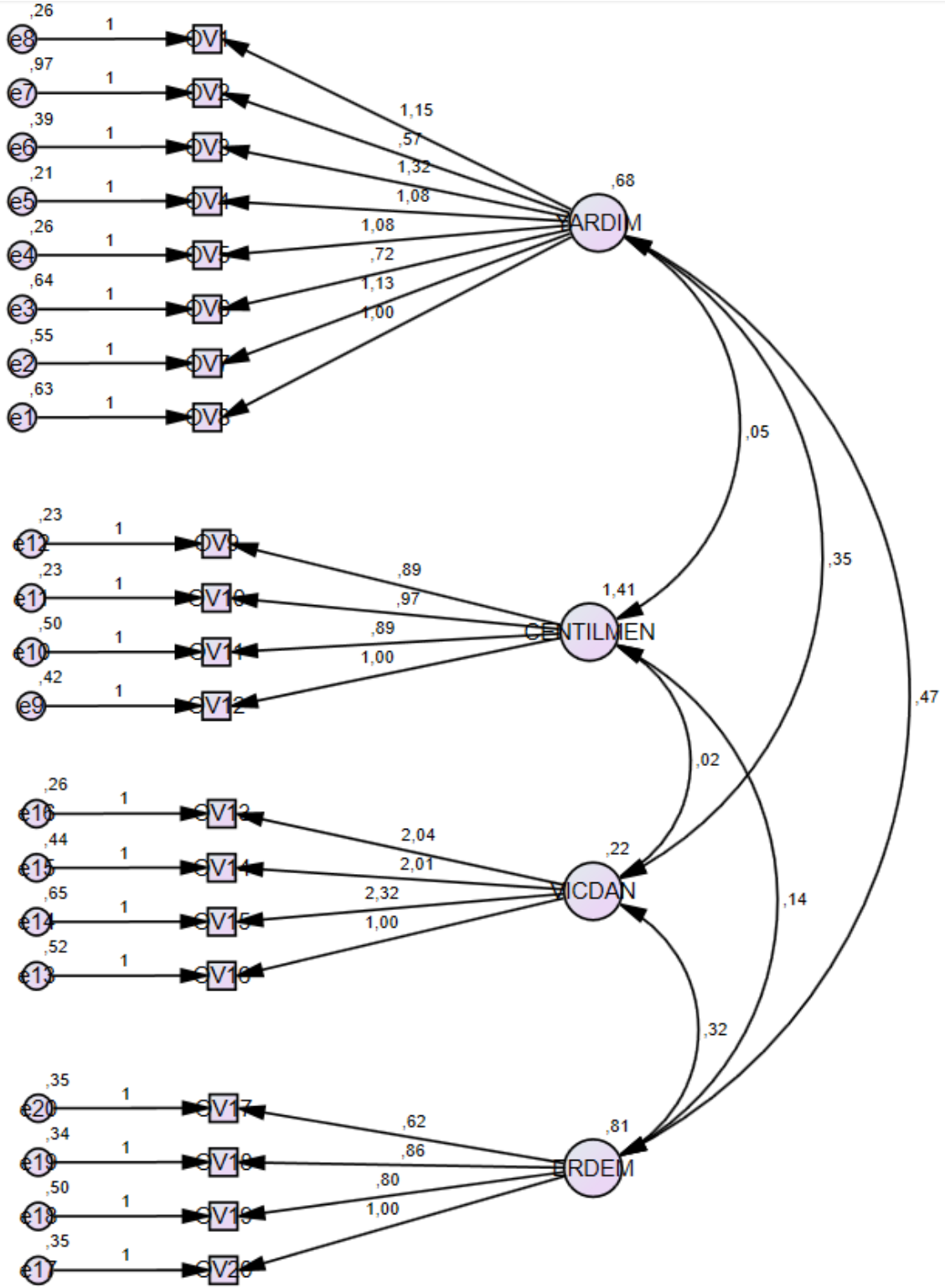
Madde No	Alt Ölçek	Standartlaştırılmış Yük Değerleri
OV8	YARDIMLAŞMA	,720
OV7	YARDIMLAŞMA	,782
OV6	YARDIMLAŞMA	,596
OV5	YARDIMLAŞMA	,867
OV4	YARDIMLAŞMA	,888

# Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

*İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK*

OV3	YARDIMLAŞMA	,866
OV2	YARDIMLAŞMA	,429
OV1	YARDIMLAŞMA	,881
OV12	CENTILMENLİK	,879
OV11	CENTILMENLİK	,831
OV10	CENTILMENLİK	,923
OV9	CENTILMENLİK	,909
OV16	VİCDANLILIK	,547
OV15	VİCDANLILIK	,805
OV14	VİCDANLILIK	,818
OV13	VİCDANLILIK	,882
OV20	SİVİL ERDEM	,834
OV19	SİVİL ERDEM	,715
OV18	SİVİL ERDEM	,798
OV17	SİVİL ERDEM	,683

Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğinin testinde yapısal eşitlik modeline göre, Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ait yol diyagramı Şekil 1'de, uyum indeksleri Tablo 2'de verilmiştir. İndekslere ilişkin veriler şu şekildedir:  $\chi^2 = 1077,678$  (sd = 164; p < .001),  $\chi^2/sd = 6.571$ , RMSEA = .167, GFI = .648, AGFI = .550, CFI = .751, NFI = .721, IFI = .753. Böylelikle, tüm modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğine Ait Yol Diyagramı "Standart Değerler"

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Ölçek bütününe ait iç tutarlılık, .90; yardımlaşma boyutuna dair iç tutarlılık ,91; centilmenlik boyutuna dair iç tutarlılık ,93; vicdanlılık boyutuna dair iç tutarlılık

,84; sivil erdem boyutuna dair iç tutarlılık ,84 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde, iç tutarlılık katsayılarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Liderlik yönelim ölçeği

Liderlik Yönelim Ölçeği, Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilmiştir. Anket 2003 yılında Mahçe Dereli tarafından kendi çalışmasında kullanmak üzere Lee G. Bolman'dan temin edilerek Türkçeye çevrilmiş, çevirinin geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için, liderlik konusunda uzman iki kişi tarafından kontrol edilmiştir. Daha sonra Türkçe'ye çevrilerek (reverse translation) gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Liderlik ölçeği, liderlik çerçevelerini tespit etmek için 5'li Likert ölçeğinin kullanıldığı, dört liderlik çerçevesine ait puanları elde etmeye yarayan sorulardan oluşmaktadır. Yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçeve olmak üzere dört temel boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır.

Her bir boyut 8'er maddeden oluşmaktadır:

İnsan Kaynakları Çerçevesi (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 ve 30. madde),

Yapısal Çerçeve (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 ve 29. madde),

Politik Çerçeve (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 ve 31. madde)

Sembolik Çerçeve (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 ve 32. madde) içermektedir.

Dereli'nin çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçek alt boyutları için 0.84 ile 0.88 arasında bildirmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach değerleri ise sırasıyla 0,87, 0,87, 0,84 ve 0,88 olarak raporlanmıştır (Dereli, 2003).

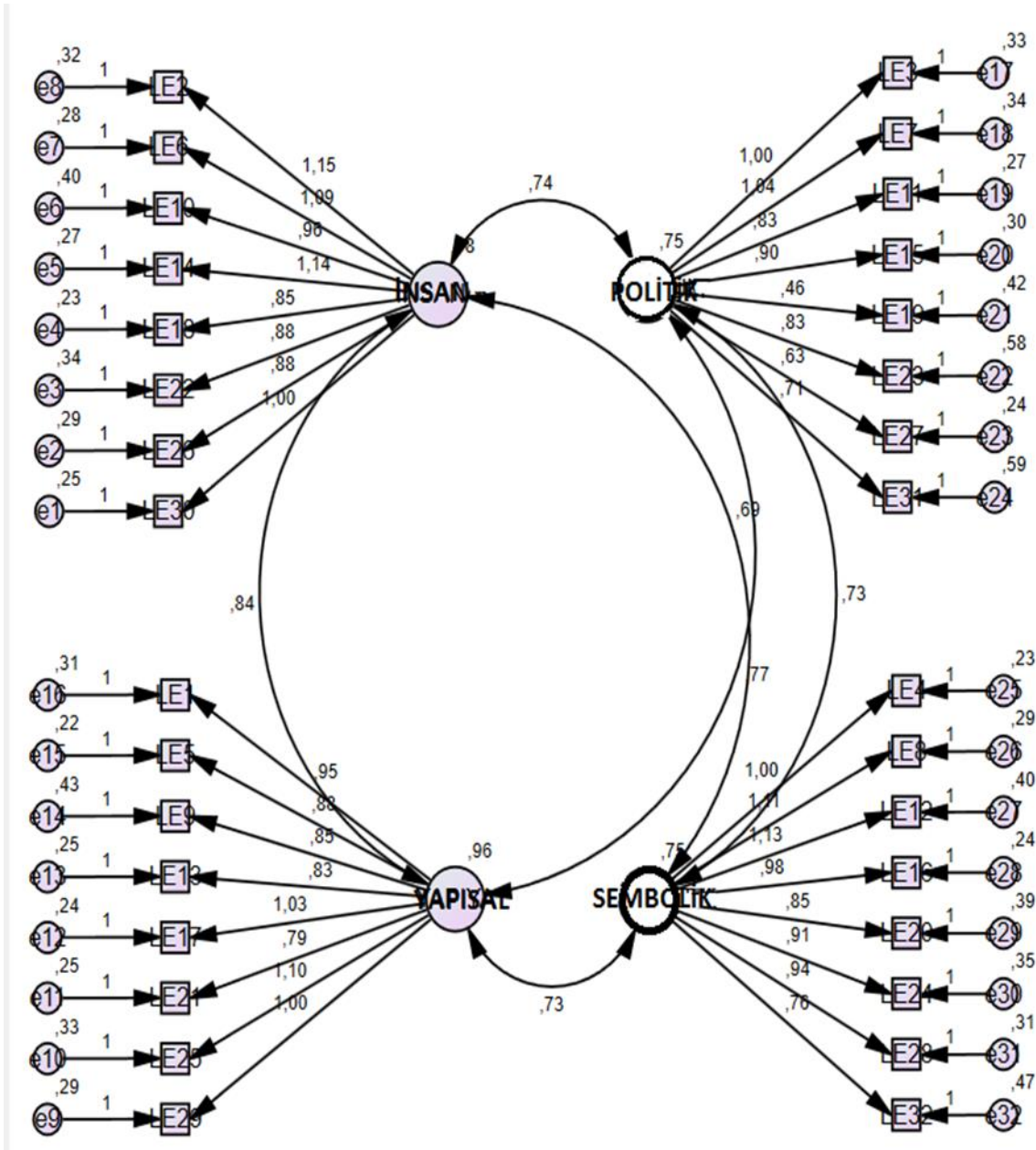
Bu araştırmada liderlik yönelim ölçeğinin yapı geçerliliğinin testinde yapısal eşitlik modeline göre, Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ait yol diyagramı Şekil 2'de, uyum indeksleri Tablo 4'te verilmiştir. İndekslere ilişkin veriler şu şekildedir:  $\chi^2 = 5980,173$  (sd = 458;  $p < .001$ ),  $\chi^2/sd = 13,057$ , RMSEA = .246, GFI = .421, AGFI = .332, CFI = .527, NFI = .509, IFI = .528. Böylelikle, tüm modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

Madde No	Alt Ölçek	Standartlaştırılmış Yük Değerleri
LE30	INSAN KAYNAKLARI	,872
LE26	INSAN KAYNAKLARI	,821
LE22	INSAN KAYNAKLARI	,802
LE18	INSAN KAYNAKLARI	,840
LE14	INSAN KAYNAKLARI	,889
LE10	INSAN KAYNAKLARI	,801
LE6	INSAN KAYNAKLARI	,877
LE2	INSAN KAYNAKLARI	,872
LE29	YAPISAL	,875

LE25	YAPISAL	,884
LE21	YAPISAL	,838
LE17	YAPISAL	,899
LE13	YAPISAL	,851
LE9	YAPISAL	,784
LE5	YAPISAL	,878
LE1	YAPISAL	,858
<hr/>		
LE3	POLİTİK	,835
LE7	POLİTİK	,839
LE11	POLİTİK	,813
LE15	POLİTİK	,817
LE19	POLİTİK	,519
LE23	POLİTİK	,686
LE27	POLİTİK	,744
LE31	POLİTİK	,627
<hr/>		
LE4	SEMBOLİK	,873
LE8	SEMBOLİK	,873
LE12	SEMBOLİK	,840
LE16	SEMBOLİK	,866
LE20	SEMBOLİK	,762
LE24	SEMBOLİK	,802
LE28	SEMBOLİK	,827
LE32	SEMBOLİK	,694

---



Şekil 2. Liderlik Yönelim Ölçeği'ne Ait Yol Diyagramı "Standart Değerler"

Liderlik Yönelim Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Ölçeğin bütününe dair iç tutarlılık kat sayısı ,98; İnsana yönelik liderlik boyutuna dair iç tutarlılık kat sayısı , 95; yapıya yönelik liderlik boyutuna dair güvenilirlik kat sayısı ,95; politik liderlik boyutuna dair iç tutarlılık kat sayısı , 90; sembolik liderlik iç tutarlılık kat sayısı , 94 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde, iç tutarlık ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, öğretmenlerin "yaş, cinsiyet, medeni durum ve okul türü" durumlarına ilişkin bilgi vermektedir.

#### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) faydalanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler (Independentsamples) t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde ise korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Araştırma verilerinin analizi için öncelikle katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistikler ve buna ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 3. Yaşa Göre Dağılım**

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yaş				
25-30 Yaş	27	13,4	13,4	13,4
31-40 Yaş	111	55,2	55,2	68,7
41-50 Yaş	57	28,4	28,4	97,0
51 ve üzeri	6	3,0	3,0	100,0
Toplam	201	100,0	100,0	

Katılımcılar yaşlarına göre %55,2 (111 Kişi) 31-40 Yaş, %28,4 (57 Kişi) 41-50 Yaş, %13,4 (27 Kişi) 25-30 Yaş ve %3,0 (6 Kişi) 51 yaş ve üzeri şeklinde dağılmıştır.

**Tablo 4. Cinsiyete Göre Dağılım**

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Cinsiyet				
Erkek	105	52,2	52,2	52,2
Kadın	96	47,8	47,8	100,0
Toplam	201	100,0	100,0	

Katılımcılar cinsiyetlerine göre %52,2 (105 Kişi) Erkek, %47,8 (96 Kişi) Kadın şeklinde dağılmıştır.

**Tablo 5. Medeni Duruma Göre Dağılım**

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Medeni Durum				
Evli	110	54,7	54,7	54,7
Bekar	91	45,3	45,3	100,0
Toplam	201	100,0	100,0	

Katılımcılar medeni durumlarına göre %54,8 (110 Kişi) Evli, %45,3 (91 Kişi) Bekar şeklinde dağılmıştır.

**Tablo 6. Okul Türüne Göre Dağılım**

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
--	---------	-------	----------------	-----------------



# Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK

<b>Okul Türü</b>	İmam Hatip Lisesi	19	9,5	9,5	9,5
	Meslek Lisesi	38	18,9	18,9	28,4
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	33,3	33,3	61,7
	Anadolu Lisesi	77	38,3	38,3	100,0
	Toplam	201	100,0	100,0	

Katılımcılar okul türlerine göre %38,3 (77 Kişi) Anadolu Lisesi, %33,3 (67 Kişi) Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi, %18,9 (38 Kişi) Meslek Lisesi, %9,5 (19 Kişi) İmam Hatip Lisesi şeklinde dağılmıştır.

**Tablo 7.** Katılımcıların Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri ve Müdürlerin Liderlik Özelliklerinin Yaşlarına Göre Farklılık Analizi

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.	Fark
Yardımlaşma	25-30 Yaş	27	3,5139	,71500	2,796	0,041	1 > 4 2 > 4 3 > 4
	31-40 Yaş	111	3,3975	,88936			
	41-50 Yaş	57	3,4232	,85427			
	51 ve üzeri	6	2,4167	,85756			
	Toplam	201	3,3912	,86894			
Centilmenlik	25-30 Yaş	27	1,7778	,81650	5,440	0,001	2 > 1
	31-40 Yaş	111	2,5045	1,33096			
	41-50 Yaş	57	1,8596	,94270			
	51 ve üzeri	6	2,3889	,57413			
	Toplam	201	2,2206	1,19466			
Vicdanlılık	25-30 Yaş	27	3,8333	,55035	4,100	0,008	1 > 4 2 > 4 3 > 4
	31-40 Yaş	111	3,5923	,99140			
	41-50 Yaş	57	3,7368	,82432			
	51 ve üzeri	6	2,4583	1,31735			
	Toplam	201	3,6318	,92973			
Sivil Erdem	25-30 Yaş	27	3,4907	,74512	6,620	0,000	1 > 4 2 > 4 3 > 4
	31-40 Yaş	111	3,6441	,80520			
	41-50 Yaş	57	3,8377	,72193			
	51 ve üzeri	6	2,4167	,66458			
	Toplam	201	3,6418	,80299			
Örgütsel Vatandaşlık	25-30 Yaş	27	3,2259	,50352	3,386	0,019	1 > 4 2 > 4 3 > 4
	31-40 Yaş	111	3,2986	,70451			
	41-50 Yaş	57	3,2561	,57454			
	51 ve üzeri	6	2,4333	,82016			
	Toplam	201	3,2510	,66076			
Yapısal	25-30 Yaş	27	4,0509	,73646	2,207	0,089	-
	31-40 Yaş	111	3,7635	1,03495			
	41-50 Yaş	57	4,1250	,75998			
	51 ve üzeri	6	4,0208	,79221			
	Toplam	201	3,9123	,93014			

İnsan Kaynakları	25-30 Yaş	27	3,9120	,67476	2,242	0,085	-
	31-40 Yaş	111	3,7309	,98543			
	41-50 Yaş	57	4,0789	,78228			
	51 ve üzeri	6	4,2083	,94097			
	Toplam	201	3,8682	,90201			
Politik	25-30 Yaş	27	3,6250	,53932	0,653	0,582	-
	31-40 Yaş	111	3,6216	,83265			
	41-50 Yaş	57	3,7237	,55689			
	51 ve üzeri	6	3,9792	,79615			
	Toplam	201	3,6617	,72595			
Sembolik	25-30 Yaş	27	3,6435	,80615	0,501	0,682	-
	31-40 Yaş	111	3,5980	,92017			
	41-50 Yaş	57	3,6711	,77367			
	51 ve üzeri	6	4,0208	,80396			
	Toplam	201	3,6374	,85996			
Liderlik Yönelimleri	25-30 Yaş	27	3,8079	,65313	1,222	0,303	-
	31-40 Yaş	111	3,6785	,90232			
	41-50 Yaş	57	3,8997	,68212			
	51 ve üzeri	6	4,0573	,82619			
	Toplam	201	3,7699	,81407			

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve müdürlerinin liderlik yönelimlerinin, katılımcıların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı genel ve tüm alt boyutlarının yaşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Söz konusu farklılıkların kaynağını tespit etmek için yapılan post – hoc (Tukey testi) analizi neticesinde,

Yaşı 51 ve üzerinde olan katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı genel düzeyi ile yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutları düzeylerinin diğer tüm katılımcılardan anlamlı olarak düşük olduğu,

31 – 40 yaş aralığında olan katılımcıların centilmenlik alt boyutu düzeyinin 25-30 yaş aralığında olan katılımcılardan anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo11.** Katılımcıların Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri ve Müdürlerin Liderlik Yönelimlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Yardımlaşma	Erkek	105	3,3214	,84457	0,108	0,235
	Kadın	96	3,4674	,89300		
Centilmenlik	Erkek	105	2,0254	1,07784	5,345	<b>0,015</b>
	Kadın	96	2,4340	1,28247		
Vicdanlılık	Erkek	105	3,6667	,84968	3,717	0,580
	Kadın	96	3,5938	1,01323		
Sivil Erdem	Erkek	105	3,7643	,72127	8,159	<b>0,023</b>

# Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK

	Kadın	96	3,5078	,86789		
Örgütsel	Erkek	105	3,2129	,57081		
Vatandaşlık	Kadın	96	3,2927	,74773	7,361	0,393
Yapısal	Erkek	105	3,8429	1,04151		
	Kadın	96	3,9883	,78913	12,255	0,269
İnsan	Erkek	105	3,7512	1,05988		
Kaynakları	Kadın	96	3,9961	,67191	18,501	0,054
Politik	Erkek	105	3,5369	,81156		
	Kadın	96	3,7982	,59365	4,367	<b>0,010</b>
Sembolik	Erkek	105	3,5679	,88576		
	Kadın	96	3,7135	,82874	1,052	0,231
Liderlik	Erkek	105	3,6747	,91697		
Yönelimleri	Kadın	96	3,8740	,67358	9,170	0,083

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ve müdürlerin liderlik yönelimlerinin, katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği Bağımsız T - Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı centilmenlik ve sivil erdem alt boyutları ile müdürlerin politik liderlik düzeylerinin katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Buna göre kadınların centilmenlik alt boyut düzeyleri ile politik alt boyut liderlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek, erkeklerin sivil erdem alt boyut düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 12.** Katılımcıların Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri ve Müdürlerin Liderlik Yönelimlerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılık Analizi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Yardımlaşma	Evli	110	3,4591	,82293	1,963	0,224
	Bekar	91	3,3091	,91938		
Centilmenlik	Evli	110	2,2303	1,24946	0,799	0,899
	Bekar	91	2,2088	1,13164		
Vicdanlılık	Evli	110	3,7591	,91429	0,014	<b>0,033</b>
	Bekar	91	3,4780	,92994		
Sivil Erdem	Evli	110	3,7773	,75141	4,891	<b>0,008</b>
	Bekar	91	3,4780	,83637		
Örgütsel Vatandaşlık	Evli	110	3,3336	,61492	1,865	0,051
	Bekar	91	3,1511	,70273		
Yapısal	Evli	110	4,0602	,76621	18,886	<b>0,013</b>
	Bekar	91	3,7335	1,07355		
İnsan Kaynakları	Evli	110	3,9909	,84639	3,616	<b>0,034</b>
	Bekar	91	3,7198	,94856		
Politik	Evli	110	3,7432	,65509	2,290	0,080

	Bekar	91	3,5632	,79590		
Sembolik	Evli	110	3,7545	,78510	4,920	<b>0,033</b>
	Bekar	91	3,4959	,92730		
Liderlik Yönelimleri	Evli	110	3,8872	,72131	7,897	<b>0,024</b>
	Bekar	91	3,6281	,89744		

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ve müdürlerin liderlik yönelimlerinin katılımcıların medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği Bağımsız T - Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutları ile müdürlerin yapısal, insan kaynakları ve sembolik alt boyut liderlik düzeylerinin katılımcıların medeni durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Buna göre evli katılımcıların vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutları ile müdürlerin yapısal, insan kaynakları ve sembolik liderlik düzeylerinin bekar katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 13.** Katılımcıların Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri ve Müdürlerin Liderlik Yönelimlerinin Okul Türlerine Göre Farklılık Analizi

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.	Fark
Yardımlaşma	İmam Hatip Lisesi	19	2,3947	,58817	32,152	0,000	3 > 1
	Meslek Lisesi	38	2,8322	,97272			3 > 2
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	3,9179	,51656			3 > 4
	Anadolu Lisesi	77	3,4545	,74805			4 > 1
	Toplam	201	3,3912	,86894			4 > 2
Centilmenlik	İmam Hatip Lisesi	19	2,0351	,49559	3,237	0,023	3 > 2
	Meslek Lisesi	38	1,7368	,49111			
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	2,4378	1,58508			
	Anadolu Lisesi	77	2,3160	1,10540			
	Toplam	201	2,2206	1,19466			
Vicdanlılık	İmam Hatip Lisesi	19	2,3158	,96048	40,203	0,000	3 > 1
	Meslek Lisesi	38	3,0395	,58853			3 > 2
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	4,1343	,66619			3 > 4
	Anadolu Lisesi	77	3,8117	,79901			4 > 1
	Toplam	201	3,6318	,92973			4 > 2
Sivil Erdem	İmam Hatip Lisesi	19	2,7895	,99395	33,130	0,000	3 > 1
	Meslek Lisesi	38	2,9868	,78186			3 > 2
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	4,0336	,64534			3 > 4
	Anadolu Lisesi	77	3,8344	,48431			4 > 1
	Toplam	201	3,6418	,80299			4 > 2
Örgütsel Vatandaşlık	İmam Hatip L	19	2,3658	,55178	54,907	0,000	3 > 1
	Meslek Lisesi	38	2,7039	,57380			3 > 2

# Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK

	Fen L/Sosyal Bi	67	3,6836	,38626			3 > 4
	Anadolu Lisesi	77	3,3630	,51359			4 > 1
	Toplam	201	3,2510	,66076			4 > 2
Yapısal	İmam Hatip Lisesi	19	3,3224	1,08918			
	Meslek Lisesi	38	3,7730	,98032			3 > 1
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	4,3097	,77952	8,225	0,000	3 > 2
	Anadolu Lisesi	77	3,7808	,86416			3 > 4
	Toplam	201	3,9123	,93014			
İnsan Kaynakları	İmam Hatip Lisesi	19	3,5461	,75255			
	Meslek Lisesi	38	3,6579	1,09810			3 > 1
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	4,2687	,79691	7,410	0,000	3 > 2
	Anadolu Lisesi	77	3,7029	,80705			3 > 4
	Toplam	201	3,8682	,90201			
Politik	İmam Hatip Lisesi	19	3,5658	,62273			
	Meslek Lisesi	38	3,4211	,78973			3 > 2
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	3,9981	,68620	8,199	0,000	3 > 4
	Anadolu Lisesi	77	3,5114	,65462			
	Toplam	201	3,6617	,72595			
Sembolik	İmam Hatip Lisesi	19	3,3224	1,11517			
	Meslek Lisesi	38	3,3158	,94025			3 > 1
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	4,0933	,58117	11,300	0,000	3 > 2
	Anadolu Lisesi	77	3,4773	,80135			3 > 4
	Toplam	201	3,6374	,85996			
Liderlik Yönelimleri	İmam Hatip Lisesi	19	3,4391	,87800			
	Meslek Lisesi	38	3,5419	,89567			3 > 1
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler	67	4,1674	,67217	9,283	0,000	3 > 2
	Anadolu Lisesi	77	3,6181	,74998			3 > 4
	Toplam	201	3,7699	,81407			

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ve müdürlerin liderlik yönelimlerinin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı ve liderlik yönelimleri ölçeği genel ve tüm alt boyutlarının okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Söz konusu farklılıkların kaynağını tespit etmek için yapılan post – hoc (Tukey testi) analizi neticesinde,

Fen lisesi/sosyal bilimler lisesinde görevli olan katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği genel düzeyi ile centilmenlik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutları ve liderlik yönelimleri ölçeği genel ve tüm alt boyutlarının diğer okullarda görev yapan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu,

Anadolu lisesinde görevli olan katılımcıların yardımlaşma, vicdanlılık, sivil erdem ve genel örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin imam hatip lisesi ve meslek lisesinde görevli katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu,

Fen lisesi/sosyal bilimler lisesinde görevli olan katılımcıların centilmenlik alt boyutu düzeylerinin meslek lisesinde görev yapan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi  
 İlkur ÖZMEN & İlkur ŞENTÜRK

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri ve Müdürlerin Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişki

		Yardımlaşma	Centilmenlik	Vicdanlılık	Sivil Erdem	Örgütsel Vatandaşlık	Yapısal	İnsan Kaynakları	Politik	Sembolik	Liderlik Yönelimleri
Yardımlaşma	Pea.Cor.	1									
	Sig.p.										
	N	201									
Centilmenlik	Pea.Cor.	,047	1								
	Sig.p.	,507									
	N	201	201								
Vicdanlılık	Pea.Cor.	,789**	,039	1							
	Sig.p.	,000	,583								
	N	201	201	201							
Sivil Erdem	Pea.Cor.	,557**	-,097	,655**	1						
	Sig.p.	,000	,171	,000							
	N	201	201	201	201						
<b>Örgütsel Vatandaşlık</b>	Pea.Cor.	,898**	,359**	,859**	,679**	1					
	Sig.p.	,000	,000	,000	,000						
	N	201	201	201	201	201					
Yapısal	Pea.Cor.	,636**	-,129	,599**	,388**	,554**	1				
	Sig.p.	,000	,067	,000	,000	,000					
	N	201	201	201	201	201	201				
İnsan Kaynakları	Pea.Cor.	,618**	-,047	,584**	,376**	,566**	,926**	1			
	Sig.p.	,000	,512	,000	,000	,000	,000				
	N	201	201	201	201	201	201	201			
Politik	Pea.Cor.	,559**	,187**	,507**	,312**	,576**	,855**	,912**	1		
	Sig.p.	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	201	201	201	201	201	201	201	201		
Sembolik	Pea.Cor.	,563**	,121	,533**	,341**	,572**	,818**	,849**	,905**	1	
	Sig.p.	,000	,088	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	
<b>Liderlik Yönelimleri</b>	Pea.Cor.	,626**	,024	,587**	,375**	,594**	,949**	,969**	,959**	,935**	1
	Sig.p.	,000	,739	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	201	201	201	201	201	201	201	201	201	201

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile müdürlerin liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik yapılan korelasyon analizi neticesinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile müdürlerin liderlik yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu ilişkilerin yönleri ve düzeyleri şu şekilde belirtilebilir:

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile müdürlerin liderlik yönelimleri arasında pozitif yönlü (Pea.Cor. 0,594) ve orta düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p< 0,05).

Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutu olan yardımlaşma ile liderlik yönelimleri alt boyutları olan yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik yönelimleri arasında pozitif yönlü (Pea.Cor. 0,563 ~ 0,636) ve orta düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p< 0,05).

Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutu olan centilmenlik ile liderlik yönelimleri alt boyutu olan politik liderlik arasında pozitif yönlü (Pea.Cor. 0,187) ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p< 0,05).

Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutu olan vicdanlılık ile liderlik yönelimleri alt boyutları olan yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik arasında pozitif yönlü (Pea.Cor. 0,507 ~ 0,599) ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p< 0,05).

Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutu olan sivil erdem ile liderlik yönelimleri alt boyutları olan yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik arasında pozitif yönlü (Pea.Cor. 0,312 ~ 0,679) ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p< 0,05).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışları ile belirtilen liderlik yönelimleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler genel olarak orta düzeyli ilişkiler olup ilişkinin yönü doğrusal niteliktedir.

Araştırmada kullanılan ölçek alt boyutları çerçevesindeki ilişkiler değerlendirildiğinde ise, ortaöğretim kurumu yöneticilerinin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderliğe olan yönelimleri, öğretmenlerin yardımlaşma düzeyleri, vicdanlılık düzeyleri ve sivil erdem düzeylerini arttırmaktadır. Bununla birlikte yöneticiler politik liderliğe daha fazla yöneldiklerinde ise öğretmenlerin centilmenlik alt boyutu düşük düzeyde de olsa bir artış göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin araştırılan örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutları arasında en düşük düzeye, sivil erdem düzeylerinin ise en yüksek düzeye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Liderlik çerçeveleri arasında ise liderlik yönelimlerinin en yüksek düzeyde yapısal liderlik çerçevesinde gerçekleştiği görülmektedir. Liderlik çerçeveleri arasında en düşük düzeyin ise sembolik liderlik çerçevesinde olduğu görülmektedir.

Eğitim örgütlerinde, görevlerinin getirdiği olumsuzluklar ile başa çıkıp okulun amaçlarına katkı sağlayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta ve öğretmenlerin okula bağlılığı örgütsel gelişim için gerekli unsurlar arasında gösterilmektedir. Bu bağlamda değişime ayak uydurabilen, girişimci bir ruhla yeni pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olup uygulamaya koyabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Runhaar, Konermann ve Sanders, 2013). Bu nedenle okulların gevşek yapılı örgütler olduğu göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin yöneticiler tarafından rol fazlası davranışlar sergilemeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Somech ve Ron, 2007).



## Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

*İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK*

Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu ve Greenfield'in (1988) belirttiği gibi, örgütlerin nesnel oluşumlar olmadığından ontolojik gerçeklerinin de olamayacağı; insan ile var olan sosyal gerçekler olduğu; insanlarla birlikte, insanlar için var olduğu anlayışı (akt. Şişman, 1995) giderek daha çok kabul görmektedir.

Giroux'a (2004) göre okullar, bireylerin ve grupların özgürleşmesini desteklemeli, farklılıkları ve çeşitlilikleri kapsayan bir anlayış geliştirmeli ve kültürel üretim ve dönüşüm sağlayan alanlar olmalıdır.

Bugün, okulların en önemli sorumluluklarından biri, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirebilmektir. Büyük bir hızla ve süreklilik içerisinde değişen ve dönüşen dünya karşısında, mevcut eğitim sistemlerinin ve yapılarının yeniden sorgulanması, okulların ve tüm paydaşlarının sorumluluklarının yeniden tartışılması gereklidir. (Çalık ve Sezgin, 2005).

Bu bağlamda Polat'a (2007) göre örgütsel vatandaşlık davranışı örgütün yenileşmesini, çevreye uyum sağlamasını, dayanışma ve işbirliği içerisinde tüm örgüt üyelerinin ortak hedefler etrafında birleşerek üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesini sağlayacaktır.

Foster'a (1989) göre örgütsel amaçları gerçekleştirmek, ancak amaçlara ulaşma yolunda sadece bir araç olmanın ötesine geçerek bireysel ve kurumsal açılardan anlamı ve kimliği olan örgütler oluşturmak için; örgütün acil ihtiyaçlarının ötesini de görebilen ve insanlar için gerçek bir öykü sağlayan liderlere, yöneticilere ihtiyaç vardır. Bu liderler de ancak düşünsel bazda yönetimin ve liderliğin temelini oluşturan eleştirel bir kaynaktan beslenerek ait oldukları örgütleri değiştirmekte ve bu örgütlere anlam kazandırmakta bir adım atabilirler (Kesik, 2014).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri orta düzeyde bulunduğundan, öğretmenlerin görev yaptıkları okulu yapı, amaç, kültür boyutlarında benimseyebilmelerini, aidiyet geliştirmelerini ve bağlılık hissetmelerini güçlendirici yönetsel süreçler üzerinde okul yöneticileri, öğretmenler ve alan uzmanları araştırma ve uygulamaya dayalı işbirliği geliştirilebilir. Aynı zamanda örgütsel vatandaşlık algısının liderlik biçimleri ile ilişkisi bu araştırma ile ortaya konulduğundan, örgütsel vatandaşlık duygusunu güçlendirici liderlik davranışları ve yeterlikleri konusunda, okul yöneticilerini yetkinleştirmeye yardımcı olacak akademik destekler sunulabilir.

### Kaynakça

- Acar, Z. A. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Bilir, F. P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bingöl, D., Naktiyok, A., ve İşcan, Ö. F. (2003). Dönüştürücü liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi. *11. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi, 22-24 Mayıs 2003*.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Images of leadership*. NCEL Occasional Paper No. 7, January, Nashville, TN: National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley&Sons.
- Bolman, L. G.,& Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations* (ed.). San Francisco, CA, United States of America: Jossey-Bass.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied psychology*, 88(1), 160.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, E. (2014). *Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Farh, J. L., Zhong, C. B., & Organ, D. W. (2004). Organizational citizenship behavior in the People's Republic of China. *Organization Science*, 15(2), 241-253.
- Foster, W. (1989). Towards a critical perspective of leadership. J. Smyth, (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (27-42). New York & London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31-47.
- İşbaşı, J. Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adaletle ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(Ekim).
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 53, 49-74.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). The psychology of organizations. *New York: HR Folks International*.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Luthans, F. (1992). Organizational behavior (12th Ed.). *New York: McGraw Hill*.

## Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramından Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi

İlknur ÖZMEN & İlknur ŞENTÜRK

- Nguyen, B., Chang, K., Rowley, C., & Japutra, A. (2016). Organizational citizenship behavior, identification, psychological contract and leadership frames: The example of primary school teachers in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8(3), 260-280.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Oktay, M. (1996). İşletmeciler için: davranış bilimlerine giriş. *İstanbul: Der Yayınları*.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/DC Heathand Com.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. B. M. Staw, L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (vol. 12, p. 43-72). Greenwich, CT: JAI Press.
- Podsakoff, P.M., Mackenzi, S.B., Paine, J.B., & Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader - member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-16.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Williams, L.J., & Anderson, S.E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management*, 17, 601-617.

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE KURAM VE UYGULAMADA ALTERNATİF PARADİGMALAR VE LİDERLİK ALGISINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

*Sibel BOZDOĞAN<sup>1</sup>*

### Öz

Bu çalışmada, eğitim yönetimi alanının bilimleşme sürecinde yaşadığı gelişmeler üzerinde durulmaktadır. Üretilen kuramların deneylenme alanı olan eğitim örgütlerinde lider olan kişilerin kuramlardan ve gelişimden haberdar olması ve uygulanabilirliğini test etmesi gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için ise okul lideri olan kişilerin, bilgi toplumu özelinde bilimsel süreçlerden haberdar olacak şekilde yetiştirilmesi şarttır. Bu nedenle bu çalışmada; alanda yaşanan gelişmeler, hem kuramsal bağlamda hem de uygulama alanı olarak okul ve okuldaki liderlik algısı açısından ele alınmıştır. Bir sosyal bilim alanı olarak eğitim yönetimi özelinde, doğa bilimleri ve sosyal bilimler ayrışmasının oluşturduğu çatışma tarihsel bir süreç içinde irdelenmiştir. Paradigma kavramı ile hız kazanan kuramsal bakış açısındaki değişim, değişimin kaynağını oluşturan olgu - değer ikiliği üzerinde durulmuştur. Kuramsal alanda ortaya çıkan yeni eğilimler ve eğitim bilimlerinin uygulama alanı olarak kabul edilen okul örgütleri ve bu örgütler içerisinde bulunan okul müdürleri yani 'okul liderlerine' bakıştaki değişim "eski bilim" ve "yeni bilim bağlamında" irdelenmiş ve son gelişimler ışığında ortaya çıkan liderlik türlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Son olarak uygulayıcı olan okul liderlerinin Türkiye bağlamında eğitim süreçlerinin nasıl işlediği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, eğitim bilimleri alanının, yönetim kuramları, örgüt kuramları ve liderlik algısındaki değişim bakımından birbirine paralel bir seyir izlediği ancak okul lideri yetiştirme sürecinin yeteri kadar alanı destekleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yönetimi, paradigma, olgu- değer, liderlik

### *The Perception of Leadership in the Theory and Practice of Alternative Paradigms in Educational Administration*

### Öz

This study focuses on the developments in the field of education management in the scientific process. Leaders in the application area need to be aware of the theories and development and test their applicability. In order to be able to do this, it is imperative that the people who are school leaders are educated to be informed about scientific processes. Therefore; theoretical developments in the field, theoretical changes in the management of education are given in a historical process and their parallels with organizational and leadership theories are examined. The concept of paradigm shifts from the theoretical point of view and the fact - value duality that constitutes the source of change. The changes in the viewpoints of the school organizations and the 'school leaders' in these organizations are investigated in the context of "old science" and "new science" and the types of leadership emerged in the light of recent developments are investigated. The practicing school leaders, in the context of Turkey, which has focused on how the education process works. As a result, the field of educational sciences has been paralleled in terms of management theories, organizational theories and change in perception of leadership, but the result is that the education of the school leader is not as supportive as the field.

**Keywords:** Educational management, paradigm, case-value, leadership

<sup>1</sup> Hacettepe üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Doktora Öğrencisi sibel06bozdogan@gmail.com

## Giriş

Bilim kavramının insanlık tarihi ile birlikte ortaya çıktığı söylenmekle birlikte günümüz toplumundaki önemi ile başlangıç tarihindeki önemi aynı konumda olmamıştır. Bunun anlamı tarihin eski süreçlerinde bilimin önemsiz olduğu fikri değildir. İnsan kendi tarihinin başlangıcından itibaren yaşamını sürdürebilmek için doğa ile savaşmış ve doğaya hükmedebilmesine katkı sağlayacak araçlar geliştirmiştir. Bu süreç içerisinde elde edilen bilgiler babadan oğula aktarılma yöntemi ile taşınmış ve günümüze kadar gelen zaman diliminde muazzam boyutlara ulaşan bir bilgi havuzunun oluşmasını sağlamıştır.

İlerleyen zaman diliminde babadan oğula bilgiyi aktarma yöntemi yetersiz kalmış ve kitlesel eğitime geçilmiştir. İnsanlığın merakı, doğayla savaşı ve bunun yanı sıra bilimin ilerlemesi ile ortaya çıkardığı üretimin sonucu sanayi devrimi olmuştur. Elbette bu arada gelişen sadece metasal yapılar değil aynı zamanda sosyal yapılanmalarda ortaya çıkmıştır. Bu ilerlemeler ile birlikte bilgi, sadece insanlığa hizmet eden ve gelişmesini sağlayan bir kavram olmaktan çıkıp bir sermaye aracı haline gelmiştir. Küresel çaplı değişimler, hayatta kalma şansını artırmak isteme dürtüsü, insan nüfusunun artışı gibi nedenlerden ötürü günümüz toplumu, bilginin bir çok alanda sermaye olarak kullanıldığı bir toplum yapısına bürünmüş ve tarım toplumu olmaktan çıkarak bilgi toplumuna dönüşmüştür. Bireyler kazandıkları bilgi, beceri oranında değerli kılınmaya ve ekonomiden pay almaya başlamıştır. İnsanın bilgi düzeyini ve beceri kazanma oranını artırma yolları arasında en önemli faktörlerden biri de eğitim olarak görülmüştür. İnsan yaşamında bu denli önemli bir konuma geçen bilginin aktarıldığı yerler ise okullardır. Okul ortamları birçok faktörün birleşiminden oluşmakta ve eğitim görevini yerine getirebilme kapsamında yönetilmeleri gerekmektedir. Konumu ve görevi itibarı bu kadar önemli olan bir örgütün yönetiminin rastgele yöntemler ile düzenlenmesi mümkün değildir. Rastgele yönetilmekten kurtulma, sistemli bir yapıya dönüşebilme ihtiyacı alanın bilimleşme gereği ile birlikte devam eder. Ancak bir bilim dalı olarak kabul edilmek için de bazı koşulların sağlanmış olması beklenmektedir.

Günümüz toplumunda üzerinde sürekli konuşulan eğitim dolayısı ile eğitim bilimleri alanı, bilim alanı olma bağlamında harekete geçmiş ve bilim dalı yolculuğu esnasında durağan olarak kalmamış, gerek kuramsal anlamda gerek uygulama anlamında değişimler geçirmiştir. Bu değişimlerin neler olduğu ve bilimleşme sürecini tamamlayıp tamamlamadığı üzerinde tartışılması gereken bir konu niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak bilim olmanın koşulları nelerdir? Eğitim yönetimi alanı bu sürecin neresinde durmaktadır? Eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminin uygulama alanındaki aktörü konumunda kalan liderleri algılama adına geliştirilen kuramlar arasında paralel bir seyrin varlığı alan adına önemli bir nitelikler ancak tek başına yeterli değildir. Okul örgütleri içinde bulunan liderlerin kuramları uygulama alanına taşıyabilir niteliklere sahip olması da aynı derecede önemlidir.

Bilimleşme sürecin incelenmesinde eğitim yönetimi alanında rol alan iki aktör, akademisyenler ve okullarda görev yapan uygulayıcılar üzerinde durulmalıdır. Çünkü hem alanda çalışan akademisyenler ve onların üretimleri hem de uygulayıcı olan kişilerin kuramları uygulama alanına taşıyabilir nitelikte olması sayesinde bilimleşebilmenin sağlıklı ilerleyebileceği düşünülmektedir. Dolayısı ile eğitimin bilimleşme olgusu incelenirken alanda etkin olan tek aktör ve onların çalışmaları üzerinden alanın incelenmesi mümkün değildir. Kuramsal üretimden sonra, bir nevi kuramın yeterliliği ya da geçerliliğinin test edilmesini sağlayacak uygulama alanına da ihtiyaç bulunmaktadır. Şayet uygulayıcı olan kişilerin bu konudaki yeterliliklerini artırıcı eğitimleri rastgele nitelikler taşıyıcı durumda ise tek başına kuram üretimi anlamsız kalacaktır. Uygulayıcı olan kişilerin de araştırma yapan kişileri destekleyici bilgi ve becerileri kazanmış olması önem arz etmektedir.

Çalışmada eğitim yönetimi alanı, eğitim yönetimi kuramları, örgüt kuramları ve liderlik algısındaki değişimler açısından irdelenecek ve son olarak da Türkiye özelinde lider olarak okul müdürünün yetiştirilmesinde mevcut eğitim süreci üzerinde durulacaktır.

## **Sosyal Bilim Olarak Eğitimin Yönetiminin Bilimleşme Yolculuğu ve Paradigma Kavramı**

Sosyal Bilimler ve eğitim insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir. Ancak Sosyal Bilimler içinde kendine yer bulan eğitim bilimlerinin bilimleşme serüveni, araştırmaya konu sağlayan eğitim kavramı kadar eski olmayıp, bilim dalı olabilme ve kendi kimliğini arayış süreci yakın bir geçmişe sahiptir. Bir alanın bilim alanı olarak kabul edilebilmesi başka bir deyişle kurumsallaşması (Balcı, 2008) için kendisinde var olması gerektiği belirtilen bazı şartlar bulunmaktadır. Bu şartlar 1990 yılında Sosyal Bilimlerin yeniden yapılanması bağlamında Portekiz’de yapılan ve farklı bilimsel alanlardan seçkin olduğu kabul edilen 10 bilim insanının çalışmaları sonucu oluşturulan “Sosyal Bilimleri Açın” adlı raporda şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Üniversitelerde kürsü ya da bölümlerinin olması,
2. Bir araştırma alanı olması (araştırmanın kurumsallaşması),
3. Uzmanlık gerektiren bir bilgi birikimine sahip olması, diplomaya götüren ders programlarının sunulduğu bölüm ya da birimlerinin olması (öğretimin kurumsallaşması),
4. Ürün ve birikimini sunma olanağı sağlayan bilimsel dergilerinin olması ve
5. Mensuplarının örgütlenmesi.

Eğitim bilimleri alanı halihazırda belirtilen koşulları sağlamakla birlikte sosyal bilimler alanında yaşanan paradigmlar arası hakikati bulma yolundaki çatışmalarından etkilenmektedir. Bu çatışmaların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bağlamda bilimsel çözümler ileri sürdüğü kabul edilen pozitivizm ve pozitivizmin devamı olarak gelen mantıksal pozitivizm, işlevselcilik gibi paradigmlara karşıt olarak kabul edilebilecek durumsallık, yerellik, kültür, değer ve dil kavramlarını ön plan çıkaran paradigmlar arasında olduğu (Şişman, 1998; Güneş, 2003) söylenmektedir. Adı çatışma konulabilecek kadar büyük bir tartışmaya neden olan paradigma kavramı nedir ve nasıl ortaya çıkmıştır?

Güneş (2003)’e göre; durumun ortaya çıkışı çok eski yıllara dayanmaktadır. Bilimle uğraşan kişilere önceleri “doğa filozofları” denirken 1830 yılında fizikçi olan William Whelew “bilim adamı” sıfatını kullanmıştır. Whellew, sanatla uğraşan kişilere ‘sanatçı’, bilim ile uğraşanlara ise ‘bilim adamı’ denilmesi gerektiği önerisini ortaya atmıştır. 1900’lü yıllarda yine fizikçi olan Ernest Mach, deneysel fizikçilerin sanayi ve ordu ile işbirliğinden huzursuzluk duyarak bilim adamlarının sadece toplum yararına çalışması gerektiğini belirtmiştir. Bu düşünceleri birinci ve ikinci dünya savaşında yaşanan olumsuz durumlar atom bombalarının ortaya çıkışı iyice güçlendirmiştir. Süreç zaman içinde ortaya çıkan yeni gelişmeler ile alevlenmiştir.

1960’lı yıllarda İngiltere’de Charles Percy Snow tarafından ortaya atılan iki kültür kavramı bu durumu tetiklemiştir. Snow bilimde iki farklı kültürün varlığından söz etmiş ve bir tarafa insanın doğasını açıklamak ile ilgilenen edebiyat ve sosyal bilimcileri yerleştirerek adının edebi entelektüeller olması gerektiğini belirtmiştir. Kültürün diğer tarafına ise doğayı konu alan fen bilimlerini yerleştirerek bu alan ile uğraşan kişilere de bilim adamı denilmesi gerektiğini söylemiştir (Bal, 2015). Bu tartışmalar farklı şekillere bürünerek günümüze kadar devam etmiş ve kendisine sosyal bilimler arasında yer bulan eğitim yönetimi de alan içindeki tartışmalardan kendi payını almıştır.

Eğitim bilimlerine de damgasını vurmuş olan paradigma kavramının ortaya çıkışında en etkili isim Thomas Kuhn olmuştur. Aslında fizik bölümü mezunu olan Kuhn kendi alanında değil felsefe, sosyoloji alanlarında tanınmaktadır (Güneş, 2003). Kuhn, “Bilimsel Devrimlerin Yapısı” adlı kitabı ile paradigma kavramını bilimsel alan dağarcığına kazandırmıştır. Paradigma kavramının çeşitli tanımları belirtilmiş olsa dahi, bilim insanları tarafından kabul görmüş inançlar bütünü ve problemin anlaşılmasında kullanılan geleneklerin tümüne paradigma denilmektedir. Başka bir deyişle paradigma, ontolojik olarak nesnelere doğası konusundaki sayıltıları, epistemolojik olarak bilginin doğası konusundaki sayıltıları ve metodolojik olarak da araştırma problemi için seçilecek yöntemleri kapsamaktadır (Öztürk, 2012; Collins, 1996). Kısacası paradigma var olan bir probleme ilişkin farklı bakış açıları, irdeleme ve inceleme yöntemindeki farklılıkları ifade etmektedir. Bu nedendir ki bilimde tek bir paradigmadan söz etmek mümkün değildir. Farklı epistemik cemaatlere göre bakış açıları da değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda en çok önce çıkanlar Viyana Çevresi ve Frankfurt Okulu olarak adlandırılan yapılanmalardır (Şişman,1998). Örgüt açısından duruma bakıldığında Morgan, örgütlerin algılanmasında da farklı paradigmalardan kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Örgütleri metaforlar aracılığı ile açıklayan çalışmalarda tek bir metafor ile örgütün anlaşılmasının mümkün olmadığı birden fazla metafor ile örgütün irdelenmesi (Morgan, 1998) gerektiğini vurgulamaktadır. Örgütler ile ilgili olarak geliştirilen kuramlar dayanak anlamında incelendiğinde daha çok sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve antropolojiden etkilenmektedir (Alıç, 1995).

Eğitim yönetimi, örgüt bağlamında okul yapılanmaları olarak, yıllarca kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde kalarak devam etmiş ve kendi öz değerlerini yaratma kuramlaşma ve uygulamaya yansımaları açısından bu iki eksen arasında gelgitler yaşamıştır (Özdemir, 2011). Eğitim yönetimi alanı da diğer bilim alanları ile benzer bir şekilde başka bilim alanlarında ulaşılan bilgiler ile gelişen ve zenginleşen bir alandır (Erçetin, 2001). Farklı alanlarda, örgütler üzerinde etkili olan yaklaşımlar eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminin uygulama alanı olarak görülen okullara bakış açılarını da etkilemiştir.

### **Eğitim Yönetimi Alanına Etki Eden Paradigmalar**

Paradigma kavramının gündeme gelmesi ve kavramın gelişimi ile ortaya çıkan farklı epistemik yaklaşımlar bulunmaktadır. Kavram ile birlikte ortaçağda etkisini gösteren, din ve ahiret mutluluğu yerine metafizik ve eylemlerin yerleştirilmesi ile devrimsel nitelik taşıyacak değişimler ortaya çıkmış ve skolastik düşüncenin yerini bilimsel düşünce almıştır (Güngör, 2014). Bilimsel düşünce ve düşüncenin evrilmesi ile ortaya çıkan yaklaşımlar arasından; pozitivism, öznelcilik, eleştirel eğitim yönetimi, postmodernizm ve natüralist bağdaşımçılık olmak üzere temelde beş farklı yaklaşım, eğitim yönetimi alanında etkili olmuştur (Özdemir, 2018). Bu yaklaşımların her birinin bilimi algılama yöntemleri ve bilgiye ulaşmak için kullandıkları metotlar birbirinden farklı eğilimler göstermektedir. Bilgiye ulaşma yönteminde etkili olan yöntem değişimleri ve kuramsal alandaki farklılaşmanın kaynaklarından birini de olgu ve değer kavramları oluşturmaktadır. Paradigmların temelindeki algı farklılığının önemli kaynaklarından birini de olgu ve değer kavramları oluşturduğundan kısaca olgu ve değer kavramlarına bakmakta fayda görülmektedir.

Bir kavram kullanıldığı alana göre farklı anlamlar alabilmektedir. Değer kavramı matematiksel anlamda kullanıldığında bir niceliğin miktarını anlatırken sosyal olgular bağlamında kullanıldığında neyin doğru neyin yanlış olduğu, neyin istendik neyin istenemeyen olduğunu (Aksan, 2016) anlatan kavramlar bütünüdür. Dolayısı ile değerlerin olması gereken ile ilgili olduğu söylenmektedir. Olgu ise istenenden ziyade varlığı nesnel olarak ispatlanabilen durumları ifade etmektedir. Düşünce tarihindeki olgu- değere ilişkin tartışmanın kökleri antik Yunana kadar gitmektedir.

Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigmalar ve Liderlik Algısına İlişkin Bir Değerlendirme  
Sibel BOZDOĞAN

Antik Yunanda evren akla uygun, değişmeyen kuralları olan, rasyonel bir yapıdır. Bu değişmeyen kalıcı düzenin bilgisine rasyonel düşünme yolu ile ulaşılabilir ve bu yöntemin adı da *theoria*'dır. Daha açık ifadesi ile gerçeklik ancak kişinin öznel olan ve tartışmaya açık olan doğasından vaz geçmesi ile elde edilebilir. Öznel yaklaşımlar bilginin elde edilmesinde bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bilgiye ulaşma esnasında her türlü bireysel ve toplumsal değerlerden uzak durulmalıdır (Ünlüsoy, 2017). Ancak yine Antik Yunanda 'Theoria' kavramının karşıtında ise 'Historia' kavramı bulunmaktadır. Historia kavramı ise, toplumsal olan olaylar ile ilgilidir. Toplumsal olan bilgi insan tarafından sonradan oluşturulan olgulara ilişkin kurallar bütünüdür. Bir toplumun kendisini ilgilendiren bilgi ise evrensel nitelik taşımamaktadır (Ünlüsoy, 2017). Bu iki kavram arasındaki bilgiye ulaşma yollarına ilişkin ayrışma, eğitim yönetimi alanını da etkisi altına alarak; kuram üretme ve bilgiye ulaşma yöntemlerine ilişkin değişimler yaşanmasının nedenlerinden birini teşkil etmektedir. Olgular ve değer arasındaki bu farklılıkların kökleri çok eskiye dayanmakla birlikte; eğitim yönetimi alanında ilk etki gösteren paradigma pozitivist paradigmadır. Sonraki zaman diliminde pozitivism benzeri algılara eklemeler yaparak devam eden yaklaşımlar olduğu gibi, tamamen pozitivism karşıtı olan yaklaşımlar da kendini göstermiş ve bu yaklaşımlar eğitim kuramlarının da şekillenmesine ve kendini arama yoluna girmesine neden olmuştur.

Eğitim alanının bilimleşmesi yolunda ilk etkili olan yaklaşım pozitivist paradigmadır. Bu paradigma sosyal bilimler alanına doğa bilimlerinden uyarılma bir yaklaşım olarak yansımıştır. "Pozitivism" 19. Yüzyılda August Comte tarafından sistemli hale getirilmiştir (Ballıkaya, 2015). Ancak yaklaşımın kökleri John Locke ve David Hume'a kadar dayanmaktadır. Hume, insan zihninin soruşturulmasında felsefe ve metafiziğin mahiyetini sorgulamış ve bu görüşlerin aslında içi içe geçmiş bir yapısının olduğunu söylemiştir (Çıvgın, 2013). Bu nedenle de insan zihnini anlamak için kullanılan yöntemler sorgulanmalı ve değiştirilmelidir (Neslioğlu Serin, 2017). Matematik ya da fizik gibi alanlar çeşitli bilim adamlarının çalışmaları ile ilerleme göstermiş ancak felsefenin bu bilimlerden daha üstün bir tarafı bulunmaktadır bu da aslında hepsini ilgilendiren insan doğası ile ilgileniyor olmasıdır (Ayer, 2002. Akt: Çıvgın,2013). Dolayısı ile tüm bilimler merkeze insanı almalı ve tüm bilimlerin insan doğası ile birleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yolu ise doğanın açıklanmasında kullanılan deney, gözlem ve olgu yöntemi ile insan doğasının çözümlemesinin yapılmasıdır.

Tüm bunlardan çıkarılabilecek sonuca göre pozitivism temelde gözlem ve deneye dayalı bir yaklaşım olup, bilimsel çalışmaların olgular üzerinde çalışılarak yani var olanın incelenmesi ile elde edilebileceği görüşüdür. Görüşün eğitim yönetimi alanına yansımaları Viyana Çevresi düşünürlerinden Herbert Feigl'in görüşlerinin ABD'de ortaya çıkan teori hareketine esin kaynağı oluşturması ile olmuştur. Feigl'in mantıksal ampirizm yaklaşımına göre, yönetimde kanunlar üst noktada bulunmakta ve kanunların altında da olgular bulunmaktadır (Özdemir, 2018). Yönetimsel kuramın elde edilmesinde ise deney kullanılmalıdır. Feigl'in düşüncelerinden etkilenen (Özdemir, 2018) ve eğitim yönetiminde erken dönemde hâkim olan teori hareketine göre, alanda kullanılabilecek yaklaşımlar bilimsel bilgiye dayalı olmalıdır (Turan ve Şişman, 2013). Teori hareketi yönetimdeki kuramların oluşturulmasında olgular üzerinden gidilmesi gerektiği ve yönteminde ampirik yöntem olarak kurgulanması gerektiğini ileri sürmektedir. Ampirik anlayışa göre, bilgi nesnedir; yani değer yargılarından arındırılmış şekildedir. Wellhöfer (1997), ampirik bilimin hedefinin araştırılan nesne hakkında güvenilir bir kuram oluşturması gerektiğini belirtmektedir (Tufan, 2005).

Eğitim alanında teori hareketi olarak bilinen yaklaşıma karşı bilim felsefesinde ortaya çıkan Kuhn, Feyerabend ve Toulmin'in etkisi ile geleneksel bilim anlayışına tepkiler geliştirilmiştir. Bu bağlamda ilk bilinen isim Thomas B. Greenfield'dir (Şişman,1998). Greenfield'e göre örgütlerin yapıları birbirinden farklıdır dolayısı ile açıklanma yöntemleri de birbirinden farklı olmalı ve hastane, okul gibi yapılar kendilerine özgü kültürleri olan sosyal yapılardır (Sönmez ve Sezgin, 2018). Örgütsel davranışta değerler, inançlar ve alışkanlıklar etkili olmaktadır dolayısı ile eğitim örgütlerinin pozitivist



bilim ile anlaşılması mümkün değildir, felsefe ve sosyal bilimlerin öznel gerçeğine göre araştırılmalıdır (Balcı, 2003). Bu bakış açısı ile eğitim yönetimi alanı nesnel bir bilim alanı olarak kabul edilmemelidir (Greenfield, 1993).

Greenfield'in bu görüşlerini destekleyen ve yeni katkılar sunan diğer bir paradigma ise eleştirel teoridir. Kökleri Frankfurt okuluna dayanmaktadır (Hürsoy, 2013). Eleştirel teori, eşitlik, özgürlüğü kısıtlayıcı, adaletsiz düzenin ortadan kaldırılmasına yoğunlaşmaktadır. Temel düşünce kaynağı, modern bilimin sanayi toplumunda bir baskı aracı olmasından kaynaklanır (Durdu, 2006). Teori Habermas'ın modern devletlerin rasyonalite, meşruluk ve motivasyon üçlemesi altında yaşadığı krize istinaden yaptığı açıklamalara dayanmaktadır (Bates, 1982). Eleştirel teori kuramı, mantıksal ampirizmin bilginin üretiminde olgu ve değer ikiliğinde olgunun ön plana alınıp değer yok sayılmasını kabul etmemekte (Özdemir, 2018) ve bu dönemde, doğa bilimlerinde en geçerli yol varsayımı olan deneysel yaklaşıma karşı durmaktadır (Finlayson, 2007). Eleştirel teoriye göre gerçek ve değer birbirinden bağımsız değildir. Jürgen Habermas, bilginin özgürleştirici bir yapısının olması gerekliliğine işaret etmektedir (Akyüz, 2004). Aynı zamanda ortaya çıkan bu gelişmeler ışığında okulların farklı kültürlerinin olduğu olgusu önem kazanmış ve etkili okul çalışmaları da başlatılmıştır (Çelik, 1997). Eleştirel teorinin bakış açısı pozitivism, olgu- değer ayrımı ve değerden bağımsız bir yönetim anlayışının eleştirisidir.

Eleştirel teoriden sonra eğitim yönetimi alanına hâkim olan bir başka bakış açısı postmodernizm olmuştur. Postmodernizm, modernizm ötesi olarak nitelenmektedir. Modernizmin söylemleri olan, metalaşma, makineleşme ve sanayi toplumu gibi (Kılıç, 2014) kavramlara karşı sergilenen bir duruşu ifade etmektedir. Postmodernizme göre, nesnel gerçeklik görünenden daha karmaşıktır. Gerçeklik, gereksinimler, ilgiler, önyargılar ve kültürel öğelerin birleşmesi (Aydın, 2006) sonucunda bireyin algısına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Erdem ve Sarpkaya, 2011). Postmodernizmin eğitim alanına yansması ile geçmişten gelen makinalaşmış yapılar reddedilmektedir. English (2002) eğitim yönetimine şu ana kadar hâkim olan paradigmanın beşeri bir bilim olarak eğitim yönetiminin tarihini yok ettiği ve edebi söylemlerin bu alana yeniden gelmesi gerektiğini belirtmektedir. English (2006)'e göre; postmodern anlayış ile eğitim yöneticisi olan lider yeniden tanımlanmalıdır. Eğitim örgütleri, Tayloristik bilim yapısından kurtulmalı ve yerel şartlar bağlamında değerlendirilerek tek bir yaklaşımla değil, birden fazla kuram ile irdelenmelidir. Eğitim yönetimi alanının zengin bir tarihi, epistemolojik bir geçmişi ve ontolojik bir tartışma alanı mevcuttur (Eacot, 2015) modernist yaklaşımlar ile bu birikimler yok olmaktadır (English, 2002).

Eğitim yönetimi alanına etki eden diğer bir kuram ise naturalistik bağdaşımıcılıktır. Bu kuramın savunucuları olan Evers ve Lakomski, alanda tartışması yürümekte olan olgu- değer probleminin çözümüne ilişkin görüşlerinde çözümün bütünleştirici bir yapıda olması gerektiği savından hareket etmektedirler. Evers ve Lakomski'ye göre kuramlar arasında kesin bir çizgi çizmek yerine bütünleştirici bir sistem kullanmak gerekmektedir. Bu bütünleştirici sistem ise amprik epistemolojiyi reddetmek değil, postpozitivis yaklaşımlar ile birleştirerek yeni bir yapılanma meydana getirmektir. (Evers ve Lakomski, 1996; Evers ve Lakomski, 2001) .

Eğitim yönetimi alanı, bilim olma yolunda bilimsel bilginin elde edilmesi, kuram oluşturma, oluşturulan kuramı uygulama alanlarına dökme konusunda çeşitli değişimler yaşamıştır. Oluşan değişim daha çok bilgiyi elde etme yöntemine ilişkin olup teori hareketi dönemlerinde sadece deneysel yolla elde edilebileceği düşünülürken, ilerleyen dönemlerde kültür kavramında var olduğu ve kültürden gelen değerlerin de bilgiyi elde etmede etkili olduğu düşüncesidir. Değişimler ile birlikte eğitim yönetimi alanında olgu mu, değer mi ikiliğinin ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Olgu değer ikiliğinin yanı sıra bilgiye ulaşmada kullanılan araştırma yöntemlerinde de değişim

Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigmalar ve Liderlik Algısına İlişkin Bir Değerlendirme  
Sibel BOZDOĞAN

yaşanmaktadır. Önceleri nicel çalışmalar ile devam edilirken, kuramsal alanda oluşan ilerlemelere binaen nitel yöntemin de kullanılmaya başlandığı gözlemlenmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Eğitim yönetimi alanında, eğitime özgü kuram oluşturma çalışmaları ile birlikte uygulama alanına daha yatkın olduğu düşünülen liderlik kavramı da değişim geçirmiştir. Bu değişim ise liderde olması gerektiği düşünülen özellikleri ve okulun nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin yaklaşımlarda değişimler meydana getirmiştir. Eğitim yönetimi alanında yaşanan bu değişim, sadece kuram üretmeye ilişkin olmayıp örgütleri algılama şekli ve örgütleri yönetmesi beklenen liderlerin özellikleri üzerinde de etkiler yaratmaktadır.

### Paradigmaların Örgütü Algılama Biçimlerine Etkileri

Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinde etkili olan paradigmalar, örgüt ile ilgili üretilen kuramlara paralel bir seyir içerisinde ilerlemektedir. Paradigmalar sürekli bir değişime kaynak teşkil ettiğinden bir anlamda sorun olarak kabul edilmektedir. Kimilerine göre paradigma bir alanın bilimleşmesinde artı rol oynarken kimilerine göre de alanın farklı alanlardan etkilendiği ve kendi kimliğini kazanamadığının bir göstergesi olarak görülmektedir (Üstüner, 2006). Ancak bu makalede paradigma çokluğunun bir sorun olup olmadığı konusuna girilmeden kısaca örgüt kavramını tanımlamada etkili olan paradigmalardan bahsedilerek örgütü ele alış biçimi ve ortaya çıkan paradigmlar ışığında örgüt liderinde bulunması gereken özelliklerin nasıl bir değişim geçirdiği ile bu özelliklerin neler olması gerektiği üzerinden devam edilecektir.

Literatür üzerinde örgüte dair çalışmaları arasında, en etkili olan çalışmanın Burrell ve Morgan'ın (1979) sosyal bilimler paradigmaları ışığında örgüt kuramını incelemeleri olduğu ve bu çalışmanın ana fikrinin “ örgüte ilişkin tüm kuramların bilim felsefesi ve sosyal bilim felsefesi” ekseninde oluştuğudur (Erdemir ve Koç, 2010). Ana fikre bağlı olarak örgüt kuramlarını etkileyen dört farklı paradigmadan söz etmektedirler. Bu yaklaşımlar ise işlevselci, yorumsamacı, radikal hümanist ve radikal yapısalcı paradigma olarak adlandırmakta (Erkal ve Şentürk, 2015) ve bu paradigmalara bağlı olarak 2\*2 şeklindeki bir matris üzerinde paradigmaları yerleştirmişlerdir.

#### Radikal Değişim Sosyolojisi

(Sociology of radical change)

Öznel (Subjective)	Radikal hümanist (Radical hümanist)	Radikal Yapısalcı (Radical structuralist)	Nesnel (objective)
	Yorumlayıcı (Interpretive)	İşlevselci (Functionalist)	

#### Düzenleme Sosyolojisi

(Sociology of regulation)

Şekil1. Morgan (1979) Paradigma Matrisi (Collins, 1996; Erkal ve Şentürk, 2015)

Matriste verilen yaklaşımlar arasında geçişin esnek olmadığını ancak oluşturdukları modelde tüm sosyal bilimcilerin kendilerine bir yer bulmasının mümkün olduğunu belirtmektedirler (Erdemir ve Koç, 2010). Matris örgütü algılama paradigmalarının tamamını bir arada bulunduran bir niteliğe sahiptir. Çünkü örgütü algısına etki eden paradigmalar başlangıçta işlevselci bir yapıda iken ilerleyen

zamanlarda yorumlayıcı bakış açısı ile şekillendirilmeye çalışılmıştır. Pozitivist / işlevselci paradigmlar bağlamında bakılan örgütler olgular üzerinden, somut, nesnel biçimlemeler ile tanımlanmaya çalışılmaktadır. Örgüte ait bilgiye ulaşma aşamasında tercih edilen bilimsel yöntem ampirik çalışmalara dayalı olarak belirlenmektedir. Yorumsamacı paradigmalarda ise; değerler de devreye girmekte ve nesnellüğün de varlığına değinilerek bilgiye ulaşma yöntemlerinde de farklılaşma meydana gelmektedir.

Balcı (2003)'e göre örgütsel perspektifler, bilimsel düşünme ve gelişime paralel bir seyir izlemiştir. Örgütleri tanımlamak adına bazı metaforlar kullanılmıştır. Pozitivist /normcu/ akılcı paradigmların hakim olduğu, yoğunlaştığı dönemlerde örgütler makine metaforu, organizma metaforu, örgütsel ekoloji metaforu ve örgütsel gelişme metaforları ile tanımlanırken, antipozitivist yani yorumsamacı paradigmların hakim olduğu dönemlerde örgütsel kültür meataforu, karınca yuvası metaforu ile açıklandığını belirtmektedir. Kara (2013), ilk örgüt kuramlarının Newton'un gözlem ve çözümlenmeye dayalı basit ve kesin kanunlar ile her şeyin açıklanabileceği yaklaşımında etkilendiğini ve buna bağlı olarak örgütlerin mekanik bir işleyişinin olduğunu; örgütlerin bu şekilde kabul gördüğünü belirtmektedir. Çünkü makine metaforu, organizma metaforu, ekoloji metaforu ve örgütsel gelişme metaforu ile açıklanmak istenen örgütler; önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda düzenlendiğinde ve kontrol edildiğinde hiçbir sorun çıkmadan çalışacak örgütler olarak tasarlanmaktadır. Bu metaforlar üzerinde etkili olan yaklaşım, yapısalcı klasik kuram ya da işlevselci anlayış olmuştur. Yapısalcı olan paradigmalarda örgütlerin toplumsal sorunları düzenlemeye dönük, somut ve gerçek yapılar (Leblebici, 2008) olduğu düşüncesi hâkimdir. Örgütler tıpkı doğada olduğu gibi düzenli, sistemli ve kurallı bir şekilde ilerlemektedir (Aytaç, 2004).

Antipozitivist, yorumsamacı paradigmanın hakim olduğu dönemlerde örgütler, sosyal yapılar olarak görüldüğünden doğal bir gerçeklik olarak ele alınmamaktadır (Şişman, 1998). Gerçeklik nesnel değildir, objeler bireyler tarafından nesnel olarak algılanan yapılardır (Balcı,2003). Bu söylemler kuramsal alandaki bilgi değişiminin öncülerinden olan Greenfield'in belirttiği içerik ile uyumlu görünmektedir. Antipozitivist paradigmalara göre örgütlerin yapıları doğal olaylar gibi anlaşılır kabul edilmemektedir. Örgütlerin hepsinin kendine göre dinamikleri vardır ve karmaşık bir yapıdadırlar. Yorumsamacı olan paradigmalarda örgütler somut, nesnel ölçütler ile dışardan bakılarak algılanamazlar, örgütün içinde yer alan bakış açıları ile yorumlanmak sureti ile anlaşılabilirler. Gerçeklik somut olmayan sübjektif değerlendirmelerin ürünüdür (Leblebici, 2008).

Genel hatları verilmeye çalışılan açıklamalardan anlaşılabilceği üzere, eğitim yönetimine kuramsal alanda hakim olan paradigmlar aynı zamanda uygulamaya dönük olan örgütleri algılama biçimi üzerinde de etkili olmuştur. Örgütü anlama biçimlerinin farklılaşması ile birlikte örgütte bulunan bireylerin algılanma şekilleri de değişim geçirmiştir ya da değişim geçirmeleri beklenmektedir. Paradigmların etkisi ile eğitimi bireyden beklenenler değişim geçirdiği gibi okul örgütünün başında bulunan okul müdürüne yüklenen liderlik özellikleri de değişim geçirmiştir. Hatta teorik alandaki değişime paralel olarak liderlik algısının da değişmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Beycioğlu ve Kondakçı, 2014).

### **Paradigmlar ve Okul Liderlerinin Algılanma Şekline Etkileri**

Liderlik kavramı ile ilgili çalışmaların başlaması ve bilimsel bir hale gelmesi 1900'lü yıllara rastlamaktadır. O zamandan bu yana liderlik ile ilgili birçok teori geliştirilmiştir. Liderlik alanında ilk geliştirilen teori büyük adamlar teorisi, bunu özellikler teorisi, davranışsal liderlik teorileri ve durumsallık teorileri (Yekeler, 2015) izlemiştir. Bu kuramlara ilişkin oluşturulan kronolojik bir sıralama; 1900'lü yılların ortalarına kadar Büyük Adamlar Teorisi, 1900- 1948 Özellikler Teorisi, 1945- 1960 Davranışçı Teoriler, 1957- 1970 Durumsallık Teorileri şeklindedir. Bu sıralama içinde

# Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigmalar ve Liderlik Algısına İlişkin Bir Değerlendirme

*Sibel BOZDOĞAN*

1930'larda Levin'in araştırmalarına dayalı olarak otokratik, demokratik, Laissez faire liderlik türlerinin var olduğu 1967'lerden itibaren ise karizmatik, hizmetkar, takım liderliği ve dönüşümcü liderlik türlerinin var olduğu belirtilmektedir (Kippenberger, 2002 Akt., Buluç, 2018). Alan yazın üzerinde, etkileşimci, dönüşümcü, hizmetkar, karizmatik liderlik türleri, yeni liderlik yaklaşımları (Ogurlu, 2012) olarak aktarılmaktadır. Ancak son yıllarda bu liderlik türleri üzerine yine doğa bilimlerinden esinlenen fakat klasik fizik yerine doğada açıklanamayan durumları ifade eden kuantum fiziğindeki, görecelilik kavramı üzerine temellenen kuantum liderlik ve değerlerin örgütler üzerinde etkili olduğu savından yola çıkarak oluşturulan değer temelli liderlik ve etik liderlik türlerinin de eklendiği görülmektedir.

Sosyal bilimler alanında oluşan gelişimler ve eğitim yönetimi alanının da bundan etkilenmesi sonucunda paradigmalar aracılığı ile olan değişim sürecinde eski ve yeni bilim kavramları ortaya atılmıştır. Tanımlamaya göre eski bilim Newton'cu fizik kurallarına dayanan, deney ve gözlemler ile veri elde edilen, önceden belirlenmiş kurallar doğrultusunda işleyişi olan kurumları işaret etmektedir (Kara, 2013). Bu algı, evreni determinist bir anlayış ile nedensellik temelli, doğrusal bir yapı içinde irdelemektedir (Konan, 2015). Liderlik üzerinde odaklanan eski paradigmalar işlevsel liderlik ve davranışsal uyum üzerine kuruludur (Collins, 1996).

Eski bilim olarak adlandırılan Newton'cu fizik kurallarının hakim olduğu pozitivist paradigmalara göre mutlak, kesin ve değişmeyen, sebep ve sonuca bağlı, önceden kestirilebilir doğrusal değişimler söz konusudur. Kurum içindeki roller kesin ve net çizgiler ile birbirinden ayrılmıştır. Örgütler esnek olmayan bir yapıdadır (Kara, 2013). Bu etkiler altındaki modern okullarda yetki ve güç okul liderindedir. Yönetici bürokratik bir karaktere sahiptir. İnsan davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyolojik etkenler, değer ve inançlar yönetici tarafından göz ardı edilerek (Aslanargun, 2007) liderlik görevleri yerine getirilmelidir. Pozitivist paradigmanın eğitim örgütlerinin makineleşme zerine kurlu olduğu, alana bilgi birikimi sağlasa dahi felsefe, sosyoloji, antropoloji gibi bilimleri dışlayarak insan davranışlarını açıklamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Turan, 1996). Modernizm anlayışı ile meydana getirilen yapılarda lider konumunda olan okul yöneticisi; kendisine verilen gücü, bürokratik ve merkezi bir baskı aracına dönüştürerek insani ihtiyaçları göz ardı eden, sistemli, kurallar dizinini izleyen (Aslanargun, 2007) sabit bir rolde, yaratıcılığa yer vermeyen (Kara, 2013) neden -- sebep ilişkisi içinde okulu devam ettiren bir niteliğe sahiptir.

Klasik liderlik bakış açısında liderin sahip olduğu güç ve özellikler merkezde yer almaktadır. İzleyenler, sosyal kimlik, grup davranışı etkileri geri planda kalmaktadır (Beycioğlu, 2018). Kısacası modernist bakış açılarına göre liderlik ve liderin sergilemesi gereken davranışlar, zamanın etkin olan Newton'cu bakış açısı ile art arda gelen ve bir durumdan sonra kesinlikle diğer durumun gerçekleşeceği, kuralların kesin çizgileri içinde belirlenmiş bir yapıdadır. Bu ortamda lider açısından örgüt içinde beklenmeyen bir durum söz konusu değildir. Başka bir deyişle insan davranışları nitel araştırma yöntemleri ile deneylebilir ve gözlemlenebilir konumdadır. Hatta modernist bakış açısında okulun yöneticisine yüklenen özelliklerin liderlik değil yöneticiye ait özellikler olduğu belirtilmektedir. Oysaki yönetici ve lider ise aynı kişiler değildir.

Eleştirel bakış açısı, çoğunlukla Mark ve Freud'un düşüncelerini kapsayan toplum içindeki politik, ekonomik etkenleri dikkate alarak çözümlenmeler yapmaktadır. Modernizm üzerine temellendirilmiş olup öznel deneyimi yadsıyarak, söylemler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yönetici, yapısal süreçler üzerinde gücü elinde bulundurma özelliğindedir, ancak gücü sistem içindeki diğer kişilere rol gösterme aracı olarak kullanmaz. Okul yöneticisi toplumsal gelişmeyi sağlayacak bir role bürünmelidir (Şıman,1998)

Postmodern paradigmanın gelişmesi ile yönetici ve müdür kelimelerinin yerine lider kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. Yeni liderlik algısında lider konumunda olan kişi ile etrafındaki bireyler

arasında bir etkileşim süreci mevcuttur. Postmodernizm ile birlikte, lider günlük krizlerden uzak, uzun vadeli düşünen, değer ve motivasyon gibi rasyonel olmayan kavramlara vurgu yapar (Aslanargun, 2007). Post modern eğitimde insani değerler ön plana çıkmaktadır (Birkök, 2006). Postmodern paradigma bağlamında geliştirilen değer temelli liderlik yaklaşımı, davranışları açıklayan yönelimlere sahiptir ve roller, değerler aracılığı ile net çizgiler kazanır. Lider toplumsal değerleri göz önünde bulundurmalıdır ki bu değerler ve toplumun beklentileri durağan olmayıp değişkenlik arz eden bir yapıdadır (Yılmaz, 2010). Postmodern bakış, okul liderinin tek doğru anlayışına karşı eleştirel bir tutum ile bakmakta ve tek doğru yerine (Aslanargun, 2007) karmaşık durumların hakim olduğu ortamlarda farklı çözümler üretebilen yöneticiler olması gerektiğini öne sürmektedir.

Son dönemlerde gelişen değer temelli liderlik algısına göre hem yöneten hem de yönetilen insandır; bu nedenden ötürü de liderlik etme sürecinin değerden arınmış olmasının mümkün olmadığı belirtilmektedir (Konan, 2018). Başarılı bir lider, etik değerlere de sahip olmalıdır. Etik ise soyutta var olmayan; ancak idealde olanı temsil etmektedir. İyi ile kötü arasındaki ayrımı belirlemektedir ve temelinde yine değerler yatmaktadır. Etik liderler, yaptıkları işleri doğruluk ve dürüstlük ile yerine getirirler (Uğurlu, 2018). Yeni bilim algısı ile gelişen başka bir liderlik yaklaşımı ise kuantum liderlik olarak literatürde yer bulmuştur.

Kuantum liderlik, klasik nedensellik temelli, doğrusal ve yapısalcı olan Newton'cu fizik anlayışının çözüm üretmekte yetersiz kaldığı günümüz toplumunun ihtiyaçlarına cevap vermek üzere devreye girmektedir. Yeni paradigma olarak adlandırılan kuantum fiziğine dayalı olarak temellendirilmektedir. Bu algıya göre okulların yapıları sert çizgiler ile belirlenmemiştir, kaygan zeminler üzerine kuruludur. Bu nedenle okul lideri olan kişi hızlı değişimlere ayak uydurabilir niteliklerde olmalıdır. Ortama belirsizlik hâkimdir ve lider belirsizlikleri önceden tahmin edip öngörme yetisine sahip olmalıdır. Takipçileri ile güçlü bir iletişim içinde grup çalışmaları düzenlemeli ve esnek bir yapıda olmalıdır (Erçetin ve Kayman, 2014).

Açıklamalar ekseninde, liderlik algısının da paradigmalara bağlı olarak değiştiği, deneylebilir özelliklerden çıkararak, değer ve toplumsal kültürlerin etkili olduğu özellikler taşıyan bir yapıya büründüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Geleneksel algıda var olan tek yönlü deneysel sonuçlara dayalı stabil örgütler yönetmesi beklenen liderlik algısı, yerini karmaşık ve esnek olan yapılarda (Palmberg, 2009), farklı kültürleri de dikkate alan, değerlerin de etkili olduğunu bilerek hareket etme yetisine sahip liderlik algısına evrilmiştir. Teoriler üzerinde etkili olan ölçme yöntemlerindeki değişimin uygulama alanı olan örgütler üzerinde de etkili olduğu ve örgütleri daha karmaşık bir yapı olarak niteleyen komplekslik yaklaşımının hem teoride hem de uygulama alanında yer bulduğu, bu nedenlerle örgütlerin anlaşılmasında daha etkili olduğu belirtilmektedir. Örgütler içindeki bazı davranışların dolayısı ile lidere ait bazı davranışların nicel yöntemler ile ölçülmesinin mümkün olmadığı karma yöntemlerin daha etkili sonuçlar verdiği belirtilmektedir.

### **Türkiye Özelinde Okul Lideri Seçimi ve Yetiştirilmesi**

Türkiye'de eğitim faaliyeti gösteren okullara yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek amacı ile ilgili çalışmalardan ilki, 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan Pedagoji Bölümüdür. Yönetici yetiştirme konusunda ikinci adım 1953 yılında kurulan Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsünün açılması olmuştur (Balci, 2008). Örgüt, 1979 yılından itibaren Eğitim Yönetiminde Uzmanlık Programı başlatarak alanın gelişmesine katkı sağlamıştır (Kaya, 1979, Akt., Bağlıbel ve Arslan, 2014). Günümüz mevcut durumunda Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü içindeki programlar öğretmen dâhil kamunun birçok alanında çalışan kişilere açık olarak hizmet vermektedir.

Türkiye’de okul liderleri geçmişten günümüze uzanan sistemde öğretmenler arasından seçilmektedir. Yapılmış olan Milli Eğitim Şuraları ve bazı araştırmalar kapsamında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin bir gereklilik olduğunun saptanması ile birlikte 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi açılmıştır. Fakülte bölümleri arasına eğitim yönetimi lisans ve lisansüstü eğitimi veren bölümler de konulmuştur. Bunu 1967 yılında Hacettepe Üniversitesinde açılan Eğitim Bilimleri bölümü izlemiş ve üst düzey yönetici yetiştirme amacı ile fakülte içindeki çalışmalara Eğitim Yönetimi Uzmanlık ve Doktora programının açılması da eklenmiştir. Bu gelişmeler olumlu olmakla birlikte 1997 yılında Yüksek öğretim Kurulu fakülteleri yeniden yapılandırma kapsamında yaptığı bir çalışma ile yönetici yetiştirme programlarının lisans bölümlerini kapatmıştır. Günümüz Türkiye’inde sadece lisansüstü düzeyinde okul yöneticisi yetiştirme programları bulunmaktadır (Bağlıbel ve Arslan, 2014).

Mevcut düzende okul liderleri halen Milli Eğitim bakanlığı bünyesinde öğretmen olan kişiler arasından seçilmektedir. Öğretmen olmak için ise yönetim alanında özel bir ders almış olma gerekliliği bulunmamaktadır. Okul liderlerinin seçimi ile ilgili olarak sık sık yönetmelik değişiklikleri olmaktadır. Ancak bu çalışmada, seçiminden ziyade eğitimleri ile ilgilenildiğinden yönetmelikler detaylıca verilmeyecektir. Sadece dikkat edilmesi gereken husus, okul lideri olarak seçilen kişilerin eğitim yönetimi alanında eğitim görmüş olmasının bir zorunluluk olmadığıdır. Halbuki değişen dünya düzeni, bilimsel gelişmeler ve değişen liderlik paradigmaları ışığında okul yönetimi eğitim örgütleri için bir öncelik haline gelmiştir. Dünya çapında okul liderliğinin yetiştirilme kalitesi artırılmak ve sürdürülebilir hale getirilmek zorundadır (Beatriz, Deborah ve Hunter, 2008).

Üretilen kuramlar Türkiye dışındaki ülkelere aittir. Bilgi sadece mevcutta var olan değil aynı zamanda kişinin beyninde oluşturduğu izlerle ortaya konulandır. Ülkelerin bir çok özelliği ortak olabileceği gibi bir çok özelliği de birbirinden farklı olabilmektedir. Kültürel oluşumlar her ülke için aynı değildir. Dolayısı ile üretilen bir kuramın olduğu gibi alınması da beklenemez. Bu noktada ise görev kuram üreten akademisyenler yanında okul liderlerine düşmektedir. Çünkü uygulama alanında kuramın varlığı ve sürdürülebilirliğini deneyecek olan okul lideridir. Ancak açıklamalardan da görüleceği üzere Türkiye de eğitim yöneticiliği özel bir eğitim gerektirir algısı henüz sağlanamamıştır.

## Sonuç

Bilim alanının pozitif bilimler ve sosyal bilimler olarak ayrışması ve bilim dalı olabilmenin gereklerinin neler olduğu incelenen konunun niteliği düşünce tarihindeki olgu- değer ikiliği ve bu ikiliğin insani bilimlerde meydana getirdiği problemler, sosyal bilimler içinde bulunan eğitim yönetimi alanını da etkilemiştir. Eğitim bilimleri de bilimleşme yolunda kendi kimliğini ararken olgu- değer ikiliği arasında kalmış ve kendi kuramlarını oluşturma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır.

Eğitim alanında bilimleşme yolculuğu öncelikli olarak kamu yönetimi ve işletmeden devşirme kuramlar ile başlamıştır. Paradigma kavramı ile birlikte felsefi temellendirmeler yapılmak sureti ile oluşturulmaya çalışılan kuramlar bulunmakla birlikte eğitim yönetimi alanına bakış açılarının farklılaştığı görülmektedir. Ancak alanın gelişmekte olduğu da inkar edilemez nitelikte görünmektedir. Alan üzerinde pozitivist paradigmanın uzunca bir süre hâkim olduğu ancak bu paradigmanın eğitim örgütlerini açıklamakta yetersiz kaldığı tartışmaları ile birlikte eleştirel paradigmanın geliştiği görülmektedir.

Eğitim yönetimi alanı sadece kuramsal bağlamda değil uygulama alanı açısından da bir yolculuk içinde görünmektedir. Okul örgütünü anlamaya dönük çalışmalarında tıpkı kuramlar gibi işletme alanından devşirme olduğu gözlemlenmektedir. Uygulama alanında üzerinde çalışma yürütülen konulardan biri de liderliktir. Ancak eğitim örgütlerine özgü liderlik tanımlamaları da tamamen eğitime özgü olduğu sinyallerini vermemektedir. Hatta eğitim örgütlerinin sosyal yapılar olduğu

belirtildiği halde eski bilim dönemi olarak adlandırılan kısımda hâkim olan düşünce yapısı fizik yasalarından etkilenen Newton'cu yapılar olarak nitelenirken yeni bilim alanında da yine fizik yasaları dikkate alınarak Kuantum fiziği ile temellendirilmektedir.

Bilimsel bir alan tamamen kendine özgü kuramlar ve bir uygulama alanına mı sahip olmalıdır yoksa disiplinler arası çalışmaların etkisi ile mi büyümelidir sorusunun kesin çizgileri çizilmemiş olmakla birlikte, alanın hala farklı disiplinlerden etkilenecek devam ettiği söylenebilir. Her ne kadar alanın kimlik kazanma süreci netlik kazanmamış olsa da yapılan çalışmaların alana zenginlik kattığı yadsınamaz bir gerçekliktir.

Paradigma kavramı hem nesneyi algılama, hem bilgi hem de bilgiye ulaşma yöntemlerini kapsayan bir çerçeveye sahiptir. Bu nedenle paradigmalar sadece kuramları değil, uygulama alanını da etkileme gücüne sahip bir kavramdır. Olgu- değer ikiliği ve bilgiye ulaşmada kullanılacak yöntemin ne olduğu üzerine tartışmalar paradigmanın bu özelliklerini yansıtır niteliktedir. Geleneksel algı bilimin konusunu nesnel özelliklere sahip olgular üzerinden irdelerken geleneksel algıya alternatif olarak gelişen yaklaşımlar öznel özelliklerinde işin içine karıştığı değer üzerinden irdelenmektedir. Yöntemsel olarak ise nicel yaklaşımlar yerine nitel yaklaşımlar üzerinde yoğunlaştığı belirtilmektedir. Bazı yaklaşımlarda da hem nesnel niteliklerin hem de öznel niteliklerin dikkate alınması gerektiği ve yöntem olarak da karma modelin seçilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Kısacası eğitim yönetimi alanı hem kuramsal, hem de uygulama alanında değişimler yaşamakta ve bilgi üretimi devam etmektedir. Ancak hem teorik alanda hem de uygulama alanında bilimleşme yolculuğunu tamamladığını söylemek mümkün değildir.

Dünya üzerinde küreselleşme ve teknolojik gelişmeler bilgiyi hızlı bir şekilde tüketme eğiliminde olduğu kadar yeniden bilgi üretme eğiliminde de olduğundan, alanın kendini bulma çabaları devam edecek gibi görünmektedir. Bilgi üretimi ile birlikte üretilen bilginin deneyimlenmesi açısından okul lideri yetiştirme algısının da değişmesi bir gerekliliktir. Çünkü bilgi toplumu bağlamında okul liderleri önemli bir konumda bulunmaktadır. Okul liderlerinin alanları hakkında teorik bilgiye sahip olmaları gerektiği gibi değişen koşulları analiz edebilme irdelenebilme ve kuramsal bilgiden faydalanabilen bireyler olmaları gerekmektedir. Oysaki Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme sadece lisansüstü eğitim düzeyine bırakılmıştır. Kaldı ki tüm eğitim liderlerinin bu süreçlerden geçerek görevlendirilmesi gibi bir durum dahi söz konusu değildir. Bu bağlamda eğitim yöneticisi seçme ve eğitimleri konusunda değişiklikler yapılması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Lider konumundaki kişilerin örgütler için önemi dikkate alındığında donanımları da bu görevi yerine getirebilecek eğitim süreçleri ile sağlanmalıdır. Sadece örgüt içinde verilen hizmet içi eğitimler yolu ile bunun sağlanması mümkün değildir. Eğitim yöneticilerinin akademik eğitim süreçlerine tabi tutulması bir gerekliliktir.

Mevcut durumda eğitim liderleri öğretmenler arasından seçilmektedir. Seçilen kişiler farklı bir kadroya taşınmamakta, yönetim görevini öğretmenliğe ek bir görev olarak devam ettirmektedirler. Hâlbuki bu denli önemli olan eğitimin yönetimi, alanında uzmanlaşmış eğitim yöneticileri tarafından yerine getirilmelidir. Bu nedenle öğretmenlere, öğretmenlik formasyon derslerine ek olarak eğitim yönetimi alanındaki temel bilgileri kazanabileceği dersler lisans eğitimine devam ederken verilmelidir. Bu sayede öğretmen adaylarının yöneticilik alanı ile tanışıklığı sağlanmalı ve alanda devam etmek isteyenler eğitim yönetimine ilişkin lisansüstü eğitimlerden geçmelidir. Bu eğitimlerden geçmiş olmak eğitim yöneticisi atama basamağında ön koşul olarak değerlendirilmelidir.

### Kaynakça

- Aksan, G. (2016). Max Weber ve Değerler Sosyolojisi: Bir Metodolojik İkilemin Düşündürdükleri *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (Sefad)/Selçuk University Journal Of Faculty Of Letters*, (35), 427-446.
- Akyüz, H. (2004). Eleştirel Toplumsal Kuram Ve Jurgen Habermas. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-40.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler Ve Postmodern Eğitim Yönetimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.
- Aydın, H. (2006) Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri Ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1),
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.
- Bağlıbel, M., ve Arslan, M. C. (2014). Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programına İlişkin Mezun Görüşleri: Gaziantep Üniversitesi Örneği. *University Of Gaziantep Journal Of Social Sciences*, 13(4),1079-1095.
- Bal, M (2015). Çağdaş Dünyada İki Kültür Kültürsüzlüğünü Aşmak. *Ethos: Felsefe Ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 8(2), 49-86
- Balcı, A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılırları: Kuram Araştırma İlişkisi Iı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Ballıkaya, C. (2015). Pozitivizm: Tarihsel Süreç İçerisindeki Gelişimi Ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (Sefad)/ (33)*, 87-106.
- Bates, R. J. (1982). Towards A Critical Practice Of Educational Administration. *Educational Administration As Behavioural Science*.(https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed219839.pdf [Erişim: 09/03/2018]).
- Beatriz, P., Deborah, N., ve Hunter, M. (2008). Improving School Leadership, Volume 1 Policy And Practice: *Policy And Practice* , Vol:1, OECD Publishing.
- Beycioğlu, K., ve Kondakci, Y. (2014). Principal Leadership And Organizational Change İn Schools: A Cross-Cultural Perspective. *Journal Of Organizational Change Management*, 27(3).
- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine Ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Birkök, M. C. (2006). From Modernism To Post-Modernism: New Problems. *Journal Of Human Sciences*, 1(1), 1-16.
- Bozkurt, E. (2017). Thomas Kuhn’un Paradigma Kavramı Ve Dönüşümü. *Düşünme Dergisi / Journal Of Thinking*, Sayı:12, 65-74.
- Buluç, B. (2018). Eğitim Yönetiminde Liderlik. “Geleneksel Liderlik Yaklaşımları” Editör: Nezahat Güçlü, Editör Yardımcısı: Serkan Koşar, Pegem Akademi: Ankara
- Collins, D. (1996). New Paradigms For Change? Theories Of Organization And The Organization Of Theories. *Journal Of Organizational Change Management*, 9(4), 9-23.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Gelişmeler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 31-44.



- Çıvgın, A. G. (2013). David Hume: Felsefe Ve Metafiziğin Mahiyeti. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (20), 31-40.
- Durdu, Z.(2006). Frankfurt Okulu'nun Sosyal Bilim Anlayışı. *Sosyoloji Dergisi*, No:15 (2006), 15-32.
- Eacot, S. (2015). Educational Leadership Relationally. Australian Catholic University, North Sydney, Australia.
- English, F. W. (2002). The Point Of Scientificity, The Fall Of The Epistemological Dominos, And The End Of The Field Of Educational Administration. *Studies In Philosophy And Education*, 21(2), 109-136.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001) Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erçetin, Ş. Ş., ve Kayman, E. A. (2014). How To Be A Quantum Leader In An Intelligent Organization? *Chaos, Complexity And Leadership 2012* (Pp. 247-252). Springer, Dordrecht.
- Erdem, A. R., ve Sarpkaya, R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 73-85.
- Erdemir, E., Koç, U. (2010). Postmodernizm Ve Komplekslik: Örgüt Kuramı Bağlamında Paradigmatik Bir Tartışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 25-48.
- Erkal, H., ve Şentürk, B. (2015). Örgüt Kuramı Yazını Kapsamını Yeniden Düşünmek: Türkiye'de Hemşehricilik Ve Hemşehri Dernekleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 339-353.
- Evers, C. W., ve Lakomski, G. (1996). Science In Educational Administration: A Postpositivist Conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Evers, C. W., ve Lakomski, G. (2001). Theory In Educational Administration: Naturalistic Directions. *N Journal Of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Finlayson, J.G. (2007). Habermas. Çeviri: Talat Kılıç, Dost Kitabevi: Ankara
- Greenfield, W. D. (1993). Articulating values and ethics in administrator preparation. *Educational administration in a pluralistic society*, 267-287.
- Güneş, B. (2003). Paradigma Kavramı Işığında Bilimsel Devrimlerin Yapısı Ve Bilim Savaşları: Cephelerdeki Fizikçilerden Thomas S. Kuhn Ve Alan D. Sokal. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1) , 23-44.
- Güngör, S. Eğitim Ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar. *Kafkas Üniversitesi, E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), Aralık 2014,26-40.
- Hürsoy, S. (2013). Eleştirel Kuram Perspektifinden Kıbrıs Sorunu. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, No:48 (Mart, 2013),23-41.
- Kara, S. B. K. (2013). Yeni Bilim Ve Liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 34, 1-13.
- Kaya, Y. K. (1979). Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama. Ankara: Doğan Basımevi.
- Kılıç, L. K., ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm Ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(1).
- Konan, N. (2015).Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. "Kunatum Liderlik", Editör: Necdet Konan, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt Kuramında Paradigmalar Ve Metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 345-360.
- Morgan, G. (1998). Yönetim Ve Örgüt Teorilerinde Metafor. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.

Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigmalar ve Liderlik Algısına İlişkin Bir Değerlendirme  
Sibel BOZDOĞAN

- Neslioğlu Serin, F.(2017). Hume'da Ben İdesinin Bilgikuramsal Temellerinin Bir Çözümlemesi. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı:29, Güz, 125-138.
- Ogurlu, Ü. (2012). Liderlik Becerilerini Geliştirme Programın Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Özdemir, M. (2011). Kamu Yönetimi Ve İşletme Yönetimi Arakesitinde Bir Bilim: *Eğitim Yönetimi. Amme İdaresi Dergisi*, 44, (2), 29-42.
- Özdemir, M. (2018). Eğitim Yönetimi Alanın Temelleri Ve Çağdaş Yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık
- Öztürk, Ü. (2012). Thomas Kuhn'un Paradigma Kavrayışı Üzerine Analitik Bir İrdeleme. *Kaygı: Uludağ Ü. Fen-Edebiyat F. Felsefe Dergisi*, 19, 173-191.
- Palmberg, K. (2009). Complex Adaptive Systems As Metaphors For Organizational Management. *The Learning Organization*, 16(6), 483-498.
- Sezgin, F., Emre, F. (2018). Örgüt Kültürü Ve İklimi Çalışmalarının Sistematik İncelemesi: Bir İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 252-275.
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Araştırmada Alternatif Paradigma Ve Yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.
- Tufan, İ.(2005). Ampirik Araştırma Yöntemleri: Teori Ve Pratik. Antalya
- Turan, S. (1988). Critical Theory And The Field Of Educational Administration: Toward A Humane Science. *Paper Presented At The 50th National Council Of Professors Of Educational Administration* (Ncpea),Alaska,Usa,3-8 August.
- Turan, S., ve Şişman, M. (2013). Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilişsel Bilgi Ve Batılı Biliş Tarzınının Eleştirisine Giriş. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 505-514.
- Uğurlu, C.T. (2018). Yeni Liderlik Yaklaşımları, "Etik Liderlik", Editör: Necdet Konan, Pegem Akademi: Ankara
- Ünlüsoy, A. (2017). İnsan Bilimlerinde Olgu-Değer Ayrımının Meydana Getirdiği Problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 234-252.
- Üstüner, Y. (2006). Örgüt Bilimi Üzerine. *Amme İdaresi Dergisi*, Sayı:39,1-21.
- Yekeler, K. (2015). Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisinde Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMENLERİN PERSPEKTİFİNDEN ÖĞRETİMDE DENETİM PROBLEMİ

Ünal DENİZ<sup>1</sup> & Numan SAYLIK<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, okul müdürleri ve öğretmenlerin, öğretimin denetimine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma, Siirt ili Kurtalan ilçesinde görev yapan 18 öğretmen ve 12 okul müdürü ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan veriler, betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretimde denetimin gerekliliğini ortaya koymakla birlikte, uygulama noktasında birtakım sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında, okul müdürlerine öğretimin denetlenmesi konusunda çeşitli eğitimler vermenin yanı sıra, denetleme faaliyetlerinde alan uzmanı veya zümre desteğinin sağlanmasının öğretimin denetimine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimin denetimi, Denetim, Öğretmen, Okul Müdürü, Eğitim.

### *Supervision Problem in Teaching from the Perspective of Principals' and Teachers'*

### **Abstract**

The purpose of this research is to examine in depth the views of school principals and teachers on the supervision of teaching. In the research, phenomenological design which is one of the qualitative research methods is used. The research was conducted with 18 teachers and 12 principals working in the Kurtalan province of Siirt. The study group of the research was constructed with the maximum sampling method. The required data for the research were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers through face-to-face interview technique. The collected data were analyzed by descriptive analysis, content analysis and continuous comparison technique. The results of the research reveal the necessity of supervision in teaching, and show that some problems are encountered at the point of application as well. Within the scope of the research it is thought that besides giving various trainings on supervision of teaching to school principals, providing the support of branch supervisor or coterie in supervision activities will be an important contribution to the supervision of the teaching.

**Keywords:** Supervision of teaching, Supervision, Teacher, Principal, Education.

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, unaldeniz@hacettepe.edu.tr

<sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, nmssylk@gmail.com

## Giriş

Eğitim ve öğretim belirli bir sistematığı içinde barındıran ve belirli niteliklere sahip bireylerin gelişimini amaç edinen bir yapıdır. Bu yapının işleyişindeki sorun ve aksaklıkların belirlenmesi ve bunların giderilmesi konusunda denetim, başat bir öneme sahiptir. Bu anlamda denetim, eğitim sistematığının geliştirilmesi için hem düzenleyici hem de politika belirleyicisi olarak önemli bir yer tutar. Bu doğrultuda sistemi geliştirmek ve uygun politikalar belirleyebilmek için var olan durumun sağlıklı bir şekilde analiz edilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, uygulanan yöntem ve tekniklerin etkililiğinin sınanması gerekmektedir. Aksi takdirde örgüt içindeki değişim hızı, örgüt dışındaki değişim hızından yavaş kalacak ve örgütün devamlılığı tehdit altında olacaktır. Bu nedenle her örgüt gibi eğitim örgütleri de varlıklarını sürdürebilmek ve toplumdaki değişim hızını yakalamak için denetime gereksinim duyarlar.

Denetim, amaçlarına uygun bir biçimde hazırlanan planların incelenerek hata ve eksikliklerin bulunması ve bunların kontrol edilerek başarı sağlanması için giderilmesidir (Demirkasımoğlu, 2011; Taymaz, 2011). Tanımından da anlaşılacağı gibi hem değer biçmeye hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir (Aydın, 2016; Başaran, 2000; Karakütük, Aksoy ve Akçay, 1994). Yönetim süreçlerinden biri olarak denetim, okullarda okul yöneticilerinin sorumluluğu altındadır. Başarılı bir okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesinin gerekliliğinin farkındadır (Krug, 1992; Serin ve Buluç, 2012; Zepeda, 2002). Bu nedenle okul yöneticisi, öğretimi denetleme sürecinde öğrenci ve öğretmen başarısını ödüllendirme yoluna giderek gelişim odaklı bir değerlendirme sistemi oluşturur (Akgün, 2001; Schlecty, 2014). Oluşturulan bu değerlendirme sistemi okul yöneticisi tarafından bazen informal bazen formal denetimlerle hayata geçirilir (Seifert ve Vornberg, 2002). Gerçekleştirilen denetimler onların sahip oldukları niyet ve amaçları gösterecek şekilde düzenlenir.

Denetim sistemi yıllar içinde değişen dünya koşullarına göre biçimlenmektedir. ABD ve Batı eğitim sistemlerinde öğretimin denetimi, yüzyıllar boyu merkezi bir denetim ve kontrol modelinden, hümanistik ve kolektif modellere doğru gelişmiştir. 17. ve 19. yüzyıllar arasındaki dönemin büyük kısmında yer edinen denetim ve kontrol modeli, öğretmenler ve denetçiler arasındaki hiyerarşik bir ilişkiyi temsil etmiştir. 20. yüzyılın ilk bölümünde yaşanan bilimsel yönetim çağında öğretmenlerin denetimini yapan kişiler, denetim faaliyetlerinin öğretme-öğrenme süreci üzerindeki rolünü keşfederek denetimin önemine vurgu yapmışlardır. 1930'lu yıllardan 1950'lerin sonlarına doğru, denetimde yeni bir yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımın temel önceliği, kişilerarası ilişkileri geliştirerek ve kişisel ihtiyaçlarını karşılayarak öğretmen motivasyonunu artırmak olmuştur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). 20. yüzyılın sonundaki neo-bilimsel yönetim, öğretmenlerin uyumluluğundan ziyade öğretmenlerin gelişimine odaklanan bir öğretim denetim yönelimi öngörmüştür (Pajak, 1993).

Türkiye'de son yıllarda uygulanan yasal düzenlemelerin eğitim denetimini küresel sermayenin amaçlarına hizmet etme yönünde yeniden biçimlendirdiği görülmektedir (Aydın, 2016; Bilir, 2013; Demirkasımoğlu, 2011). Öğretimin denetimi 2015 yılına kadar Bakanlık veya İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki Maarif Müfettişleri tarafından gerçekleştirilmekteydi. Ancak bu yetki 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. Maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir (Deniz ve Erdener, 2016). Denetim görevinin maarif müfettişlerinden alınıp okul müdürlerine devredilmesi, okul müdürlerine yeni bir sorumluluk alanı yüklemektedir. Bu durum okul müdürlerinin denetim alanındaki bilgi ve becerilerini artırarak, kendilerini bu yeni göreve hazırlamalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin ise okul müdürlerinin gerçekleştirdiği denetimler yoluyla verdikleri geri dönüt ile eksikliklerini gidermeleri gerekir. Aksi takdirde gerçekleştirilen denetim faaliyetleri bir formalite olmanın ötesine geçemeyecektir.

Türkiye’de denetim sisteminde yaşanan hızlı bir değişim sürecinin de etkisiyle literatürde öğretimin denetimi ile yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmalardan bazıları (Alagöz, 2018; Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Aslanargun ve Tarku, 2014; Demir ve Tok, 2016; Demirci, 2017; Demirtaş ve Akarsu, 2016; Deniz, 2017; Deniz ve Erdener, 2016; Gündüz ve Aslan, 2015; Uğurlu, Bakır ve Karakuş, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017; Tok, 2015; Turan, 2016; Yeşil ve Kış, 2015) şeklinde sıralanabilir. Ancak bu süreçte öğretimin denetimini gerçekleştiren okul müdürlerinin bu denetim faaliyetlerine ilişkin hem kendi görüşleri hem de öğretmenlere ait görüşlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle yapılan araştırmada ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretimin denetlenmesine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların mevcut denetim uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Katılımcılara göre okulda denetim faaliyetleri kim ya da kimler tarafından yapılmalıdır?
3. Katılımcılara göre denetim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okul müdürünün sahip olması gereken vasıflar nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre öğretimin denetlenmesinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. Katılımcıların denetim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerine devredilen denetim faaliyetlerinin nasıl yapıldığı, etkililiği, denetim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar, denetimi gerçekleştiren okul müdürlerinin sahip olması gereken vasıflar ve denetimin geliştirilmesi için önerilerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca yapılan araştırma, okul müdürü ve öğretmenlerin öğretimin denetimi hakkında görüşlerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mevcut denetim sistemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada, araştırmanın doğasını en doğru şekilde yansıtacağı düşünülen nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim desenlerinde genellikle herkesin varlığını kabul ettiği ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığı konuların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Annells, 2006; Creswell, 2014; Patton, 2014). Öğretimin denetimi konusu sıkça karşılaştığımız ancak üzerinde derinlemesine bir düşünme gerçekleştirmediğimiz ve eğitim ortamında karşımıza çıkan bir olgudur. Bunun yanı sıra öğretimi denetleme uygulamalarına yönelik öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin ne olduğu olgubilim deseni için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen ve okul müdürü görüşlerinden yola çıkarak öğretimin denetimi ile ilgili mevcut durumu derinlemesine ortaya konulması amaçlanmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Siirt ili Kurtalan ilçesinde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu başlangıçta öğretmen ve okul müdürleri için 10 kişi olarak belirlenmiştir. Ancak 10 kişiye ulaşıldığında her iki grupta da doygunluğa ulaşamadığı için yeni katılımcılar sürece dahil edilmiştir. Bu doygunluğa öğretmenlerde 18, okul müdürlerinde ise 12 kişiye gelindiğinde ulaşıldığından bu aşamadan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum örneklemenin yararı, örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren

durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaların ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır (Patton, 2014). Araştırmaya Kurtalan ilçesinde köy ve ilçe merkezinde toplamda 12 okuldan 18 öğretmen ve 12 okul müdürü dahil edilerek maksimum çeşitlilik örneklemesine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmen ve okul müdürlerine ait bazı öz nitelikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Temel Bilgiler

Değişkenler	N	Öğretmen (f)	Okul Müdürü (f)
Cinsiyet	Kadın	9	3
	Erkek	9	9
Öğretim Kademesi	İlkokul	10	4
	Ortaokul	11	5
	Lise	9	3
Kıdem	1-5 yıl	4	2
	6-10 yıl	5	3
	11-15 yıl	3	3
	16-20 yıl	3	2
	21 yıl ve üzeri	3	2

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hazırlanan araştırma sorularına kısmi bir esneklik sağlanarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına imkan sağlayan görüşme tekniğidir (Ekiz, 2013; Patton, 2014). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde 5 ana soru bulunmaktadır. Ayrıca, bu ana soruların içerisinde derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla sorulan 3’er adet sonda soru (follow-up questions) ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam 15 soru bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle literatür taranarak öğretimin denetimi üzerinde etkili olan temel kavramlar belirlenmiştir. Belirlenen kavramlar araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli sorular haline dönüştürülmüştür. Hazırlanan taslak görüşme formunda içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak için nitel araştırma yöntemleri ve eğitim bilimleri konusunda bir uzmanın görüşü alınmıştır. Gelen dönütler üzerine 1 ana ve 3 sonda sorunun ifade edilme biçimi değiştirilmiştir. Ardından geliştirilen görüşme formunun pilot uygulaması 2 öğretmen ve 2 okul müdürü üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formuna 2 sonda eklenmiş ve 2 sonda soru ise formdan çıkartılmıştır.

Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ve okul müdürleri ile yapılan görüşmeler yüz yüze önceden belirlenen bir günde okulda boş bir oda ya da sınıfta yürütülmüştür. Görüşmelerde hem öğretmen hem de okul müdürleri için bilgilendirilmiş onam formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında okul müdürlerini ve öğretmenleri yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika kadar sürmüş ve toplamda 18 öğretmen ile görüşme süreci 342 dakikaya ulaşmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler ise ortalama 20-25 dakika sürmüş ve toplamda 263 dakikaya ulaşmıştır. Görüşmeler katılımcıların bilgisi dahilinde kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları iki kez dinlenerek transkriptleri yapılmış ve ardından metin haline getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada, görüşme formlarıyla elde edilen veriler betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da

gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi metinlere ve kullanıldıkları bağlamlara yönelik anlamlı ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için kullanılan yöntemdir (Ranjit, 2011). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Sürekli karşılaştırmalı veri analizi ise incelenen verilerin tümevarım kategori şeklinde kodlanması ve aynı zamanda incelenmekte olan verileri sürekli olarak karşılaştırma işlemini kapsamaktadır (Ekiz, 2003). Bu kapsamda öncelikle bir araya getirilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından açık ve eksenel yöntemle kodlanmıştır. Kodlamalar, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda bir kelime, kelime öbeği veya bir cümleden hareketle oluşturulmuştur. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak yapılmış ve ardından çıkan kodlamalar arasındaki uyum %89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar, farklı yaptıkları kodlamalar üzerine tartışmış ve bu kodlarda yeniden kodlama yaparak uzlaşa sağlamıştır. Kodlardan hareketle, mantıksal bir süzgeç içinde kategoriler meydana getirilmiş ve her bir kod kendine uygun kategori içerisine aktarılmıştır. Kategoriler de kendi içerisinde benzer ve farklı yönleri karşılaştırıldıktan sonra, ortaya çıkan temaların alt basamağında yerlerini almıştır.

### Bulgular

Araştırma bulguları, görüşme sorularının tema ve alt tema olarak biçimlendirilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular altı bölüm halinde sunulmuştur. Araştırmada önemli görülen görüşler birebir alıntı olarak belirlenerek, gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca, tema ve alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin ve müdürlerin gizliliği için her öğretmen ve müdür (Ö1-Ö18 ve M1-M12) şeklinde numaralandırılmıştır. Takip eden bölümde, katılımcıların görüşlerini vurgulamak amacıyla, 5 araştırma sorusunun etrafında oluşan tema ve alt temalar rapor edilmiştir.

### Öğretmen Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Araştırmada, öğretmenlere ve okul müdürlerine öğretmenlerin denetlenmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konudaki öğretmen ve okul müdürü görüşleri, “öğretmenin denetlenmesine ilişkin görüşler” teması içerisinde 3 alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tema	Alt Temalar	Öğretmen Görüşleri (f)	Müdür Görüşleri (f)
Öğretmenin Denetlenmesine İlişkin Görüşler	Öğretmen denetlenmeli	12	10
	Öğretmen denetlenmemeli	4	-
	Kısmen denetlenmeli	2	2

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 18 öğretmenin 12’si denetimi olumlu karşılarken, 4’ü öğretmen denetiminin olmaması gerektiğini ve son olarak 2 öğretmen ise denetimin kısmen olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmenin denetlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise 10 okul müdürü “öğretmen denetlenmeli” kategorisinde, 2 okul müdürü “öğretmenler kısmen denetlenmeli” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerden farklı olarak okul müdürleri “öğretmenler denetlenmemeli” kategorisinde görüş belirtmemiştir. Aşağıda bu temaları oluşturan katılımcı görüşleri yer almaktadır.

*“Her öğretmen denetlenmelidir. Denetleyen kişi aynı branşta çalışmış ve uzun yıllar bu işi yapmış olmalı. Aksi takdirde denetim gereksiz yapılmış olur.” (Ö17), “Öğretmen denetlenmelidir ama bu denetimler öğretmeni geliştirecek yönde olmalıdır. Öğretmenin eksikliğini arama yarışına girilmemelidir. Eğer denetimler eksikleri tespit edip giderilme amaçlıysa öğretmeni geliştirir. Aksi durumda öğretmeni daha kötü etkiler ve verimli olamaz.” (Ö16), “Öğretmenin denetlenmesini doğru bulmuyorum. Ben bir öğretmen olarak bundan rahatsız oluyorum. Sadece öğrencilerimle yaptığım derslerde gösterdiğim performans başkalarının yanında gösteremem ve kasılırım. Okul müdürleri öğretmen denetimlerini zaman*

zaman öğrencilerle uygun bir şekilde konuşarak yapabilir.” (Ö10), “Öğretmen denetlenmelidir. Bu denetim yaptırım amacıyla değil onları daha verimli hale getirmek için olumlu bir şekilde denetlenmelidir.” (M7).

### Denetim Yetkisine İlişkin Görüşler

Yakın zamanda öğretimi denetleme yetkisinin müfettişlerden alınarak okul müdürlerine devredilmesi öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bu duruma yönelik mevcut görüşlerinin ne olduğu sorusunu akla getirmiştir. Bu konudaki öğretmen ve okul müdürü görüşleri, iki alt tema içerisinde gruplandırılmıştır. Bu alt temalar Tablo 3’de yer almaktadır.

Tema	Alt Temalar	Öğretmen Görüşleri (f)	Müdür Görüşleri (f)
Denetim Yetkisi	Okul Müdürü	15	9
	Müfettiş	3	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenler arasında denetimin okul müdürü tarafından yapılması gerektiğini söyleyenler 15, denetimin müfettişler tarafından yapılması gerektiğini söyleyenlerin ise 3 katılımcı olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, denetimin okul müdürleri tarafından olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerine bakıldığında; denetimin okul müdürü tarafından yapılması gerektiğini söyleyenler 9, denetimini müfettişler tarafından yapılması gerektiğini söyleyenlerin ise 3 kişi olduğu görülmüştür. Bu görüşler öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından denetlenmesinde katılımcıların hemfikir olduklarını göstermektedir. Aşağıda bu alt temaları oluşturan okul müdürü görüşleri yer almaktadır.

“Denetimin okul müdürü tarafından yapılmasını olumlu buluyorum zira maarif müfettişleri her yere yetişemediği gibi toplum ve camia tarafından da öcü gibi algılanıyor.” (Ö2), “Maarif müfettişleri okula geldiğinde okulda bir kargaşa ve endişe halinin oluştuğunu düşünüyorum. Okul müdürünün denetlemesi daha olağan bir durumdur. Bu durumda da okul müdürünün tarafsız, önyargısız ve gerçekçi olabilmesi çok önemli bir hale gelmektedir.” (Ö3), “Okul müdürü okul ikliminde gerçekleşen olaylara yakından şahit olduğu için daha objektif ve inisiyatifli olabiliyor. Maarif müfettişlerinin denetlemesine göre daha sürekli ve daha faydalıdır.” (Ö4), “Okul müdürlerinin fazlasıyla yetkiye sahip olmasına neden olan bir durum. Müdürler denetlemeyi art niyetli olarak kullanıp şahsi problemler yaşadıkları öğretmenlere sıkıntı yaratmaktadır. Öğretmen ne denli tecrübeli olsa, mesleğinde yeterli olsa bile bu denetlemeler sonunda verilen notlar öğretmende moral bozukluklarına sebep olmakta ve çalışma şekli kırılmaktadır. Bu nedenle müfettiş denetlemesi rehberlik anlamında daha etkilidir.” (Ö6), “Dışarıdan birinin (maarif müfettişi) denetimini daha sağlıklı buluyorum. Çünkü denetimler nedeniyle öğretmenlerle birtakım sorunlar yaşayabiliyoruz.” (M9), “Okul müdürünün sürekli okulda olması daha iyi ve sağlıklı bir gözlem şansı sağlıyor. Maarif müfettişleri ise bir yıllık çalışmayı bir iki ders saati içerisinde sağlıklı bir şekilde denetleyemeyeceği fikrindeyim.” (M12).

### Okul Müdürünün Denetim Vasıflarına İlişkin Görüşler

Okul müdürünün sağlıklı bir denetim gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken temel vasıfları belirlemek amacıyla öğretmen ve okul müdürü görüşlerine başvurulmuştur. Bu konudaki görüşler bu tema içerisinde 9 farklı alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalar Tablo 4’ de yer almaktadır.

Tema	Alt Temalar	Öğretmen Görüşleri (f)	Müdür Görüşleri (f)
Okul Müdürünün Denetim Vasıfları	Yöneticilik kabiliyeti olmalı	14	9
	Adil ve önyargısız olmalı	12	4
	Yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmalı	12	7
	Başarılı bir öğretmen olmalı	10	6
	İnsan ilişkileri iyi olmalı	9	4
	Hoşgörülü ve anlayışlı olmalı	8	6
	İşbirliği ve destek sağlamalı	7	2
	Düzen ve disiplinli olmalı	6	3
	Yenilikçi ve araştırmacı olmalı	6	2



Tablo 4 incelendiğinde, yöneticilik kabiliyeti 14, adil ve önyargısız olması 12, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması 12, başarılı bir öğretmen olması 10, insani ilişkilerinin iyi olması 9, hoşgörü ve anlayışlı olma 8 katılımcı ile öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan alt temalar olduğu görülmektedir. Yöneticilik kabiliyeti 9, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması 7, başarılı bir öğretmen olması 6, hoşgörü ve anlayışlı olma 6 katılımcı ile okul müdürleri tarafından en fazla vurgulanan alt temalar olduğu görülmektedir. Öğretmen ve okul müdürlerine ait görüşlerin birçok noktada örtüştüğü görülse de öğretmenler ve okul müdürlerinin ayrıştığı en önemli nokta, müdürlerin adil ve önyargısız olmalarıdır. Aşağıda bu alt temaları oluşturan katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“Müdürün öncelikle idarecilik kabiliyetinin olması, öğretmen ve öğrencileri disiplinli bir şekilde idare edebiliyor olması gerekir. Yapıcı projelerle öğretmeni destekliyor olması ve öğretmenlerle işbirliği içinde olması önemlidir.” (Ö1), “Müdürün geçmişte iyi bir öğretmen olması ve öğrenci-öğretmen özelliklerini iyi tanınması gerekir. Öğretmen ve öğrenci ile empati kurabiliyor olması gerekir. Adil olması ve olumlu çalışmaları destekliyor olması gerekir. Öğretmenin kendisini baskı altında hissetmemesi gerekir.” (Ö3), “Okul müdürlerinin denetini yaptığı dersin müfredatını bilmesi lazım. Tarafsız ve önyargıdan uzak olması gerekir. Bilgi ve birikimli olması lazım.” (Ö4), “Müdürün tüm derslerdeki eğitim-öğretim, kazanım, plan konularında çok yönlü bir bilgi birikimi ve donanıma sahip olması gerekir. Bu da tüm dersler için oldukça zordur.” (M3), “Müdürün vizyoner, donanımlı, öğretmenlik geçmişinde başarılı, değişimlere açık olmalı ve onları takip edebilmesi, denetimlerinde birçok unsuru göz önünde bulundurmalı ve sadece kendi görüşünü değil idari kadrosu veli ve öğrenci görüşlerini de dikkate alması gerekir.” (M5).

### Denetim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri denetim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunların mevcut durumun ortaya konulması ve sorunların belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sorunları tespit edebilmek amacıyla denetim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Oluşan öğretmen görüşleri 7 farklı alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalar Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tema	Alt Temalar	Öğretmen Görüşleri (f)
Denetim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Bilgi ve beceri sorunu	14
	Geri dönüt sorunu	11
	İletişim sorunu	10
	İşbirliği sorunu	9
	Farklı branşlarda alan bilgisi sorunu	7
	Objektif olma sorunu	7
	Denetimi planlama sorunu	5

Tablo 5 incelendiğinde, bilgi ve beceri sorunu 14, geri dönüt sorunu 11, iletişim sorunu 10, işbirliği sorunu 9, farklı branşlarda alan bilgisi sorunu 7, objektif olma sorunu 7 ve denetimi planlama sorunu 5 katılımcı ile öğretmenler tarafından vurgulanan alt temalar olduğu görülmektedir. Oluşan bu görüşler öğretimin denetlenmesinde farklı birçok konuda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Aşağıda bu alt temaları oluşturan katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“Tamamen bizim ve öğrencilerin ruh haline vakıf olmaması, bizleri anlayamaması müdürün eksikliğidir.” (Ö1), “Okul müdürleri eğitim ve öğretimden çok okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla meşgul olduklarını düşünüyorum. Eğitim öğretim üzerine biraz daha durulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2), “Eğitimin denetlenmesinde okul müdürümün eksik kaldığını düşünüyorum. Çünkü kendisi eğitime vurulmuş büyük bir darbedir. Yeterli olduğu bir noktanın olmamasının yanında öğretmenlerle diyalogu yok denecek kadar azdır. Kendisi yıllar önceki müdürler gibi davranmaktadır.” (Ö8), “Müdürümüz objektif değil, herkesle aynı mesafede değildir.” (Ö9), “Denetimi bir plan program çerçevesinde yapmaması kendisinin eksikliğidir. Eğitim programlarına hakim olamaması denetim yapmasını zorlaştırıyor.” (Ö12), “Müdürlerin bilgi beceri ve donanımsal olarak kendilerini geliştirmemeleri ve liyakatli olmamaları nedeniyle öğretimin denetiminde okul müdürlerinin eksik kaldığını düşünüyorum.” (Ö15).

### Öğretimin Denetimine İlişkin Öneriler

Denetim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için uygulama sahasında bulunan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve okul

müdürlerinden çeşitli öneriler sunmaları istendiğinde, katılımcı görüşlerinin 5 farklı alt temada toplandığı görülmüştür. Bu alt temalar Tablo 6’ da yer almaktadır.

<b>Tablo 6. Öğretimin Denetimine İlişkin Öneriler</b>			
<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Öğretmen Görüşleri (f)</b>	<b>Müdür Görüşleri (f)</b>
Öğretimin Denetimine İlişkin Öneriler	Okul müdürlerine denetim konusunda eğitimler verilmeli	14	7
	Somut geri dönütler sağlanmalı	12	4
	Destekleyici ve süreç odaklı denetim uygulanmalı	9	6
	Eğitim ve öğretime daha çok odaklanılmalı	7	2
	Alan uzmanı veya zümre desteği alınmalı	7	4

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerine denetim konusunda eğitimler verilmeli 14, somut geri dönütler sağlanmalı 12, destekleyici ve süreç odaklı denetim uygulanmalı 9, eğitim ve öğretime daha çok odaklanılmalı 7 ve alan uzmanı veya zümre desteği alınmalı 7 katılımcı ile öğretmenler tarafından vurgulanan alt temalar olduğu görülmektedir. Okul müdürlerine denetim konusunda eğitimler verilmeli 7, destekleyici ve süreç odaklı denetim uygulanmalı 6, somut geri dönütler sağlanmalı 4, alan uzmanı veya zümre desteği alınmalı 4 ve eğitim ve öğretime daha çok odaklanılmalı 2 katılımcı ile okul müdürleri tarafından vurgulanan alt temalardır. Öğretmen ve okul müdürlerine ait oluşan görüşler birçok noktada benzer olduğu görülmektedir. Bu durum denetim faaliyetlerinin iyileştirilmesi için atılacak adımların, ortak bir zemine dayandırabileceğini göstermektedir. Aşağıda bu alt temaları oluşturan katılımcı görüşleri yer almaktadır.

*“Bir öğretmen işini sevgi ile yapmalı. Bu mesleğin kutsallığını ŞÖK’ler ve zümre tutanaklarına indirdiğimiz takdirde bu mesleği değersizleştirmiş oluruz. Bir öğretmeni denetlemek bana göre yanlıştır. Bunun yerine tecrübeli arkadaşların olumlu ve tutarlı rehberlikleri bu tür denetimlerden çok daha etkili olur diye düşünüyorum.” (Ö2), “Okul müdürünün denetiminin yanında alan uzmanı eğitimciler tarafından yılda en az bir kez öğretmenlerin alan yeterlikleri de değerlendirilmelidir. Bunlar okul içinde zümre başkanı ve il-ilçe zümre başkanı olmalıdır.” (Ö13), “Bence okul müdürleri dönem sonlarında öğrenci karnelerini inceleyerek öğretmenleri ile toplantı yapıp oluşan kötü notları etkileyen faktörlerin neler olduğunu, bunların öğretmen eksikliği mi, materyal eksikliği mi her neyse bunları bulup iyileştirmelidir. Ayrıca kendi zümrelerinde olan hocalar birbirinin derslerine katılım yapıp ondan sonra kendi aralarında toplantılarla eksiklikleri değerlendirmelidir.” (Ö15), “Bölümüm özel eğitim olduğu ve ilçede yeni olduğu için idareciler neyi nasıl denetleyeceğini bilmiyor. Tüm sorumluluk bende ‘sen daha doğrusunu biliyorsun’ deyip geçiştiriyorlar. Okul müdürleri özellikle yeni branşlar hakkında bilgilendirilmeli ve nasıl bir denetim ve geri dönüt sağlama gerektiği hakkında eğitimler verilmelidir. Şayet bu yapılsa somut geri dönütler alabileceğimizi düşünüyorum.” (Ö18), “Denetleme kavramını yanlış buluyorum. Eğitici desteklenmeli, takım olma çalışmaları esas nokta olmalıdır.” (M6), “Denetim faaliyetleri eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için somut öneriler sunabilmeli. Bu süreçte öğretmene her türlü desteği de sağlamak gerekir.” (M7).*

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada, denetim kavramı içinde yer alan ve değişen denetim sistemiyle okul müdürleri tarafından yürütülmeye başlanmış olan öğretimin denetimi ele alınmıştır. Ayrıca, okul müdürleri tarafından öğretimin denetimine ilişkin mevcut durumun değerlendirilmesi, denetimde karşılaşılan sorun ve eksikliklerin tespiti ile katılımcı önerileri yer almaktadır. Takip eden kısımda araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

Katılımcılara öğretmen denetiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretmen denetiminin olması gerektiğini savdukları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun denetime olumlu yaklaşımları denetim faaliyetlerinden beklenen faydaların elde edebileceğini gösteren bir unsur olarak değerlendirilebilir. Fakat bunun yanında bazı öğretmenlerin denetime karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Denetime ilişkin olumsuz tutumların öğretmenler arasında yaygınlaşması, okulda birtakım huzursuzlukların artmasına neden olabilir. Benzer şekilde literatürde öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tutumlarını ortaya koyan bazı araştırmalara (Köybaşı, Uğurlu, Bakır ve Karakuş, 2017; Töremen ve Döş, 2009) rastlamak mümkündür. Bu nedenle okul müdürlerinin denetim faaliyetlerine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olan öğretmenlerle ilgilenmeleri ve denetimler yoluyla onların mesleki gelişimlerine

katkıları sunmaları beklenmektedir. Ayrıca literatürde bulunan çok sayıda araştırmada (Aslanargun ve Tarku, 2014; Demir ve Tok, 2016; Gündüz, 2012; Hult ve Segerholm, 2012; Özkan ve Özdemir, 2011; Topçu ve Aslan, 2009) denetim faaliyetlerinin eğitim öğretimin gelişimine katkıda bulunduğu ve eğitim örgütleri için gerekli olduğu ifade edilmiştir. Denetimin, öğretmen algısında bir tehdit olmaktan çıkarılması okul müdürlerinin bu noktada yapması gereken en önemli görevlerden biri olduğu söylenebilir. Okul müdürleri bazı öğretmenlerin denetime karşı olumsuz algılarını ortadan kaldırmak için yapıcı bir dil kullanmalı, gerçekleştirdikleri denetimler sırasında olumsuz eleştiri yapmaktan kaçınmalı ve denetleme öncesinde öğretmenle görüşerek, yapılacak uygulama hakkında bilgi vermelidir.

Katılımcılara öğretmenin kimin tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda; katılımcıların büyük bir kısmı denetimin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiğini söylerken, diğer kısmı denetimin müfettişler tarafından yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Okul müdürlerinin denetim faaliyetlerini yürütmesi gerektiğini savunan katılımcılara bakıldığında; bu tarz bir denetimin okul müdürleriyle daha samimi ve sıcak ilişkiler geliştirebilme, öğretmen gelişimine katkı sunabilme, öğretmene rehberlik edebilme, öğretim faaliyetlerini izleyebilme gibi nedenleri ön plana çıkarmaktadır. Öğretimin okul müdürü tarafından denetlenmesi gerektiği görüşü literatürde yer alan birçok araştırma ile (Argon, 2010; Bozkuş, Gündüz ve Aslan, 2015; Demir ve Tok, 2016; Ekleme, 2011; Topçu ve Aslan, 2009; Yeşil ve Kış, 2015) örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin müfettişlere karşı olumsuz bir algılarının olduğunu, müfettiş denetimlerinde strese girdiklerini ve müfettişleri tehlikeli kişiler olarak tanımladıkları çeşitli araştırmalarla da (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan ve Akın, 2011; Demir ve Tok, 2016; Kavas, 2005; Özkan ve Özdemir, 2010; Perryman, 2006; Tok, 2015) ortaya konulmuştur. Diğer taraftan Altun, Şanlı ve Tan (2015) araştırmalarında okul müdürlerinin, öğretmenler ile informal bir ortamda çalışıyor olmaları, onların sağlıklı denetim yapmasını engelleyeceği sonucuna varmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre okul müdürünün denetime ilişkin sahip olması gereken niteliklere bakıldığında; yöneticilik kabiliyeti, adil ve önyargısız olmaları, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaları, başarılı bir öğretmen olmaları, insani ilişkilerinin iyi olması, hoşgörü ve anlayışlı olmalarının katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan ifadeler olduğu görülmektedir. Bu noktada okul müdürleri, müdürlerin yöneticilik kabiliyetine ve onların yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmasına daha çok vurgu yaparken; öğretmenler ise müdürlerin yöneticilik kabiliyetine, onların adil ve önyargısız olmalarına, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmalarına, başarılı bir öğretmen olmaları ve insani ilişkilerinde iyi olmalarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin ayrıştığı önemli nokta, denetim faaliyetlerinde müdürlerin adil ve önyargısız bir davranışa sahip olmalarıdır. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen ve okul müdürlerinin değerlendirmeyi objektif yapmadığı sonucuna ulaşan bazı araştırmalar da (Akyol, 2013; Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Argon, 2010; Aslanargun ve Göksoy, 2013; Demir ve Tok, 2016; Özmen ve Batmaz, 2004; Taşar, 2014; Uçar, 2012) bulunmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinde öğretmenlere karşı daha adil ve önyargısız olmaları gerektiğini göstermektedir. Eğer bu gerçekleştirilebilirse okul içerisinde güvene dayalı, etkili bir denetim faaliyetleri yürütülebilir.

Katılımcı öğretmenlere, denetim faaliyetleri esnasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri sorulduğunda; müdürlerin bilgi ve beceri eksikliği, onlardan geri dönüt alamama, onlarla iletişim problemleri yaşama, işbirliği kuramama, müdürlerin farklı branşlarda alan bilgisinin yetersizliği, objektif olamamaları ve denetimi planlama konusunda sorunları olduğu ifade edilmiştir. Benzer sorunlar literatürde yer alan bazı araştırmalar tarafından da (Özbaş, 2002; Taş, 2003; Dağlı, 2000; Ekleme, 2001; Köybaşı, Uğurlu, Bakır ve Karakuş, 2017; Özmen ve Batmaz, 2006) tespit edilmiştir. Bu durum okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinin işlevini henüz tam anlamıyla yerine getirmediklerini veya denetimin gelişimsel yönüne yeterince önem vermediklerini göstermektedir. Nitekim bazı araştırmalar (Gündüz, 2012; Özkan ve Özdemir, 2011; Dobbelear, Prins ve Dongen, 2012;

Töremen ve Döş, 2009) örgütsel amaçlara ulaşma noktasında denetimlerin bireysel eksiklik ya da yanlışlıkların tespit edilerek giderilmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Denetimlerin pratikte fayda sağlaması adına okul müdürleri gerçekleştirdikleri denetim faaliyetlerine ilişkin geri dönüt sağlayarak bunlara ilişkin somut örnekler vermelidir. Katılımcıların bazı branşları denetlemede okul müdürlerinin yetersiz kaldıklarını özellikle vurgulamaları, branşlarında başarılı (alan uzmanı) öğretmenlerin öğretmen denetimlerinde ihtiyaç doğrultusunda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktada branşlarında başarılı (alan uzmanı) öğretmenlerin diğer öğretmenlere rehberlik etmeleri ve onlara mesleki gelişim konusunda destek sağlamalarının denetimlerin niteliğini artıracığı bazı araştırmalarda da (Altun, 2014; Altun, Şanlı ve Tan, 2015) vurgulanmaktadır.

Katılımcılar tarafından denetimin geliştirilmesine ilişkin en çok vurgulanan önerilerin; okul müdürlerine denetim konusunda eğitimlerin verilmesi, müdürlerin denetim esnasında somut geri dönütler sağlamaları, destekleyici ve süreç odaklı denetimin uygulanması, eğitim ve öğretime daha çok odaklanması ve alan uzmanı veya zümre desteğinin sağlanması şeklinde önerilerdir. Bu bulgulardan hareketle okul müdürleri yaptıkları denetimlerde eksik arama, kusur bulma arayışında olmak yerine, denetimde rehberlik rolünü ön plana çıkararak öğretmenlerin denetime karşı olumlu bir tavır geliştirmeleri sağlanmalıdır. Literatürde öğretimin denetlenmesinde özellikle rehberliğin ön plana çıkarılarak, eğitim ve öğretimi destekleyici ve süreç odaklı bir denetimin hakim olmasını vurgulayan pek çok araştırma da (Demir ve Tok, 2016; Gülveren, 2008; Karaaslan, 2008; Köybaşı ve Dönmez, 2012; Lee, 2011; Özdemir, Özan ve Akgün, 2011; Yıldırım, 2012) bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen denetimlerin ardından öğretmene geri bildirimler sunulmalı, tespit edilen yanlış uygulamalar öğretmenler ile paylaşılmalı, olması gereken uygulamalar belirlenerek, öğretmenin kendini geliştirmesi sağlanmalıdır. Fakat bunun sağlanabilmesi için okul müdürlerinin öğretimin denetimi ve rehberlik alanında belirli bir düzeyde bilgi ve birikime sahip olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde katılımcılar tarafından dile getirilen konular birer sorun olarak kalmaya devam edecektir.

Araştırma sonuçlarına bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 2015 yılında denetim yetkisinin müfettişlerden alınıp okul müdürlerine verilmesi olumlu bir durum olarak karşılanmıştır. Fakat okul müdürlerinin denetim konusunda bilgi, beceri ve donanım eksikliği bu denetim faaliyetlerinden beklenen verimin alınamaması konusunda önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle, müdürlerin gerçekleştirdikleri denetimlerde adil ve tarafsız olmamaları, denetledikleri kişilere faydalı dönüt sağlayamamaları, denetimin planlamasında sorunlar yaşamaları, adil ve objektif olamamaları, denetim esnasında bazı branşlarda yaşadıkları yetersizlikler okul müdürlerinin denetim konusunda çeşitli eğitimler (seminer, kurs, kitap incelemeleri, somut örnek olay incelemeleri vb.) almalarını gerekli kılmaktadır. Buna ilaveten her branş için kendini alanında ispatlamış öğretmenlerin kendi branş öğretmenlerine yönelik sene boyunca öğretim konusunda (ders aktarımı, sınıf yönetimi, materyal hazırlama ve kullanma, kaynak desteği vb.) rehber görevi görmeleri ve okullardaki zümre öğretmen kurullarını aktif hale getirmeleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ciddi katkılar sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akyol, C. (2013). *İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alagöz, S. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies* 10(3), 79-96.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Argon, T. (2010). Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmelerine yönelik nitel bir çalışma. 2. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi, Kongre Kitabı*, (s. 554-566), Kütahya.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 98-121.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç., & Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. *Educational Research*, 2(10), 1602-1610.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilir, A. (2013). Eğitimde denetimsel davranışın amaç ve işlevleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 11(44), 8-31.
- Bozkuş, K., Gündüz, Y. ve Aslan, H. (2015). Öğretmenlerin denetim ve rehberlik dışı bırakılmalarının olası sonuçları. *VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, İzmir.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23, 431-442.
- Demir, M., & Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Demirci, S. N. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 11(2), 23-48.

- Demirtaş, H., & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansımaları: Öğretimsel denetim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Dobbelaer, M. J., Prins, F. J., & Van Dongen, D. (2013). The impact of feedback training for inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 86-104.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım* (E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Gülveren, H. (2008). Öğretmenlerin müfettişlerle yaşadıkları temel sorunlar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 214-227.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Hult, A., & Segerholm, C. (2012). Inspection effects through the eyes of the inspectors: Swedish notions. In *ECER 2012, European Conference of Educational Research, The need for educational research to champion freedom, education and development for all, Cádiz, Spain, September 17-21*, (s. 1-14). ECER.
- Karaarslan, B. (2008). *İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Muğla.
- Karakütük, K., Aksoy, H. H., & Aksoy, C. (1994). Eğitim yönetiminde değerlendirme süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 361-383.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Köybaşı F., & Dönmez B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 339-346.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Bakır, A. A., & Karkuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Lee, Y. A. (2011). Self-study of cross-cultural supervision of teacher candidates for social justice. *Studying Teacher Education*, 7(01), 3-18.
- Özan, B. M., & Özdemir Y.T. (2010). Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı. 2. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Kütahya.
- Özan, B. M., & Özdemir, Y. T. (2011). Müfettiş ve öğretmen görüşleriyle neden denetim. III. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi, Kongre Kitabı*, (s. 390-405), Mersin.

- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Y. T., Özcan B. M., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik /teftiş sürecinde memnun oldukları/olmadıkları hususlar. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi, Kongre Kitabı*, (s. 506- 520), Mersin.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education* (pp. 158-186). Alexandria, VA: ASCD.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Ranjit, K. (2011). *Research Methodology: A step-by-step guide for beginners*. Cornwall: Sage Publications.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Seifert, E. H., & Vornberg, J.A. (2002). *The new school leader for the 21st century: The principal*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Taş, A. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme durumları. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 166-176.
- Taşar, H. (2014). Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre il eğitim denetmenlerinin davranışlarının mesleki etik açısından incelenmesi (Adıyaman örneği). *Verimlilik Dergisi*, 2, 113-125.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 119-138.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ., & Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Kongre Kitabı*, (s. 2-21), Çanakkale.
- Töremen, F., & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1999-2012.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.

- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve Bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Zepeda, J. S. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-102.