

**KADIN VE ERKEK OKUL MÜDÜRLERİNİN FRAKTAL  
LİDERLİK UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI BİR  
ANALİZİ  
(MBALE, UGANDA)**

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FRACTAL  
LEADERSHIP PRACTICES OF FEMALE AND MALE  
SCHOOL PRINCIPALS  
(MBALE, UGANDA)**

**Muhammadi Bisaso SSALI**

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Bilim Dalı

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

## KABUL ve ONAY

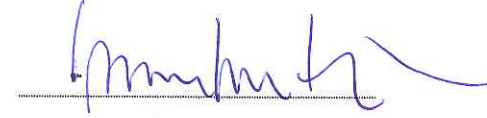
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Muhammadi Bisaso SSALI'nın hazırladığı 'Kadın ve Erkek Okul M¼d¼rlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarının Karşılaştırmalı bir Analizi (Mbale, Uganda)' başlıklı bu araştırma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri **Anabilim Dalı**, Eğitim Y¼netimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi **Bilim Dalı**'nda **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Sabri ÇELİK



¼ye (Danışman) Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN



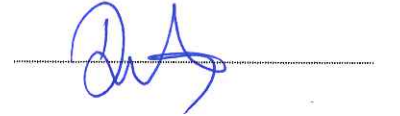
¼ye Doç. Dr. Mehmet YILMAZ



¼ye Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOğLU



¼ye Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR



## ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından **16 / 01 / 2017** tarihinde uygun g¼r¼lm¼ş ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca **..... / ..... / .....** tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun ..... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi: .....

07 / 02 / 2017

İmza

Muhammadi Bisaso SSALI

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza



Muhammadi Bisaso SSALI

## TEŞEKKÜR

Çalışmamın gerçekleştirilmesinde bana danışmanlık eden, beni destekleyen, derin bilgi ve tecrübesini benden esirgemeyen çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e, veri toplama aracını tercüme etmemde bana yardımcı olan Dr. Asadu SEGAWA'ya, istatistik verilerin analizinde bana yardımcı olarak kritik yorumları yapan Dr. Musa MATOVU'ya, Türkiye'de öğrenim görmem için izin veren Islamic University in Uganda'ya ve bu değerli eğitim imkânını sağlayarak yaşamıma çok önemli bir katkı sağladığı için Türkiye Cumhuriyeti devletine en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora programında beni bilgi ve tecrübeleri ile destekleyen değerli hocalarım; Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Doç. Dr. Berrin BURGAZ, Yrd. Doç. Dr. Meltem ÖKTEM ve Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN'a teşekkür ederim. Tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Mehmet YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR ve gönüllü katkılarıyla Dr. Nihan POTAS'a yaptıkları kritik yorumlar nedeniyle teşekkürü bir borç bilirim. Juri başkanı Doç. Dr. Sabri ÇELİK ve juri üyesi Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'ya teşekkür ederim. Sizden değerli fikirlerinizi asla ödeyemeceğim bir borç olarak aldım. Akademik yayın yapabilmek için bana destek olan Uluslararası Bilim Derneği, özellikle de Başkan Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin ve Başkan yardımcısı Şuay Nilhan Açıkalin'a teşekkür ederim. Onların katkıları akademik yaşamımda ihtiyaç duyduğum rehberliği ve ışığı sağladı. Araştırmada yer alan katılımcılara ve anketleri uygulamama izin veren kurumlara da en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecine başladığım andan itibaren bana yardım eden (öncelikle Ferhat Pamukcu, Dr. Musisi, Dr. Nsamba, Kaweesi M, Auf Alicon, Kamonges W, Miir F, Abubakar Ndagi, Kinsambwe R.) ve çok değerli aileme, (özellikle babam Bisaso A.S. ve annem Nambogo R.B. - RIP), sevgili çalışma arkadaşlarıma (Fathimath Saeed, Tuğba Turabik, Berna, Hilal, Polat) ve diğer değerli arkadaşlarıma (Saudah, Farhad, Hakiimu K., Bilal Katende, Dago, Hassan, Suubi, Jumah, Emma, Madiinah, Shamim, Sharifah, Osbert, John vb) teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimi tamamlamam için beni en çok motive eden sevgili eşim Shakira Bodio SSALI'yı ve hayatımın en güzel ve parlak işareti olan oğlum Rashad Bisaso SSALI'ye şükranlarımı sunarım, sizi sonsuza kadar seveceğim.

## **SPECIAL DEDICATION**

To my father Bisaso Abdul Ssali, the “Invisible Professor” whose knowledge does not only defy elegance but makes a mockery of knowledge boundaries. You have given us a key to the Pandora’s box through education and I know this PhD will thrill you despite your usually subdued and contained excitement.

My late mother Nambogo Rehemah Bisaso whose love will never be matched and who always opined that education is not the key to success but success itself.

My sister Nalukwago Fatumah Bisaso whose altruism is bettered by only herself and obtains in the ability to sacrifice her own goodness for the betterment of others, would I be writing this had it not been for her efforts?

My brother Ssekitooleko Umar Bisaso who seems to have foreseen the impending duty of being my accomplice, a brother-cum-partner in crime.

My loving wife Shakira Bodio Ssali who is the epitome of love, care, responsibility and intelligence, a reminder of God’s gifts to humanity, your only challenge is to keep the candle burning unless you are seeking to outdo yourself of course!

My son Rashad Bisaso Ssali, the ultimate teacher I keep learning from with love and affection, the one who draws tears from me quite easily, no one’s arrival has ever garnered such prowess, a light in the dark indeed!

And the Kiboga Muslim Community especially the District Qadhi Sh. Luwaga who always reminded me that a Title is at the pinnacle of life’s benevolence and this ultimately inspired my pursuit of a PhD.

Am indebted to you all both directly and indirectly.

# KADIN VE ERKEK OKUL MÜDÜRLERİNİN FRAKTAL LİDERLİK UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZİ (MBALE, UGANDA)

**Muhammadi Bisaso SSALI**

## ÖZ

Bu araştırma, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde (hem tekil hem de ilişkisel olarak) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, Mbale il merkezindeki seçilen 3 kadın müdür ve 3 erkek müdür tarafından yönetilen 6 lisede kadrolu olarak görev yapan 419 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma tüm evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde tüm evren içerisinde 343 öğretmene ulaşılabilmiş ve araştırmadan 313 geçerli anket elde edilmiştir. Araştırmada, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen 'Fraktal Liderlik Uygulamaları Anketi' (FLU-A) adlı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları; desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme, fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeyde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarı doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerleşmesi, iş süreçleri, bilgi transferi ve öz-gelişme liderlik boyutları ile sınırlandırılmıştır. Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde frekans, yüzde hesaplamaları ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin; okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, ikili küme değerlendirilmesinde 'Bağımsız Gruplararası t Testi', ikiden fazla küme değerlendirilmesinde ise 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yapılan ANOVA testi sonucunda, görüşler arasında

anlamli farklilik tespit edilen durumlarda farklilikin hangi alt gruptan kaynaklandigi incelenmistir. Bu islemden once gruplari varyanslarinin homojen olup olmadigini belirlemek uzere Levene'nin testi sonuclari incelenmis ve Varyans analizi sonunda ise 'F' Testi sonuclarinin anlamlu olduğu durumlarda yayginlikla kullanim 'LSD' (Fisher's Least Significant Difference) testi uygulanmistir. Arastirma verilerinin değerlendirilmesinde 0.05 anlamlilik duzeyi olarak kabul edilmiş ve 'SPSS 23.0 for Windows' paket programindan yararlanilmistir.

Arastirmada elde edilen sonuclara gore; erkek okul mudurlerinin fraktal liderlik uygulamalarinda genel olarak orta duzeyde basari oluklari ancak, kadim okul mudurlerinin fraktal liderlik uygulamalarinda genel olarak duşuk duzeyde basari oluklari ortaya cikmistir. Kadim ve erkek okul mudurlerinin fraktal liderlik uygulamalari ile ilgili oğretmen goruşleri; gorev yaptiklari okul turu, yas, eğitim duzeyi ve mesleki kidem duzeylerine gore farklilik gosterirken cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine gore istatistiksel olarak anlamlu bir farklilik tespit edilememistir. Arastirma sonuclarina gore kadim ve erkek okul mudurlerinin fraktal liderlik uygulamalarini daha etkili bicimde yapabilmesi icin uygun girisimlerin ortaya konmasi gerekli gorulmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Fraktal, liderlik, fraktal liderlik, müdür, oğretmen, kaos, karmaşıklık, algı

**Danışman:** Prof. Dr. şefika şule ERÇETİN, Hacettepe Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlamasi ve Ekonomisi Bilim Dalı.



# **A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FRACTAL LEADERSHIP PRACTICES OF FEMALE AND MALE SCHOOL PRINCIPALS (MBALE, UGANDA)**

**Muhammadi Bisaso SSALI**

## **ABSTRACT**

The study was conducted to investigate, establish and compare the fractal leadership related practices of female and male school principals. A survey model was adopted for the study in question. The population of the study included 419 teachers from three (3) female led and three (3) male led selected secondary schools in Mbale District, Uganda in the year 2016. The data used for analysis in the study was taken from 313 teachers representing 74.7% of the targeted teachers. A fractal leadership practices scale (FLP-Q) developed by the researcher was used to collect data on the fractal leadership related practices of female and male school principals.

The fractal leadership related practices of female and male school principals were limited to 10 fractal leadership and management functions adopted from Raye as well as Shoham and Hasgall as follows: shared purpose and values that create pattern integrity, universal participation in ideas and solutions for continuous improvement, decision making at functional levels, leadership devoted to employee development as a source of intellectual capital, competition energy directed outward instead of inward, synchronization of the goals of each employee as a fractal with the system as a whole, the ability to cope with the environment, decentralization of power and resources, work processes and knowledge transfer and self-development of each fractal

In order to ascertain the fractal leadership related practices of female and male school principals based on teachers' views; frequencies, percentages and arithmetic means were utilized. An attempt was also made to establish differences in views of teachers regarding fractal leadership related practices of female and male school principals based on school type, gender, marital status, age, educational or academic qualification and professional experience. In tandem with this aim, the independent samples t-test statistical technique was applied to establish differences in variables with two (2) groups or elements while the one-

way analysis of variance (ANOVA) statistical technique was applied to variables with three (3) or more groups or elements.

At the end of the statistical tests, whenever a statistically significant difference was established, an attempt was made to ascertain which group the difference came from. Before doing so however, a Levene's test was conducted to find out whether the variances of various groups obtained were homogeneous or not. After analyzing the variances, in cases where the variances were homogeneous, the highly credible and utilized LSD (Fisher's Least Significant Difference) test was applied. In the study, all statistical computations were premised on the .05 significance level. Conversely, all statistical computations related to the study in question were done using the SPSS 23.0 for Windows packet program.

According to the findings of the study; male school principals' fractal leadership related practices were found to be at a moderate level of effectiveness while female school principals' fractal leadership related practices were found to be at a low level of effectiveness. Responses of teachers regarding fractal leadership related practices of female and male school principals showed significant differences in some dimensions or elements based on school type, age, educational / academic qualification and professional experience. Meanwhile, responses of teachers regarding fractal leadership related practices of female and male school principals showed no significant differences in all dimensions or elements based on gender and marital status variables. In order to improve on the fractal leadership related practices of female and male school principals, it is being claimed that a number of appropriate efforts have to be put forward and instituted.

**Keywords:** Fractal, leadership, fractal leadership, principal, teacher, chaos, complexity, perception

**Advisor:** Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Hacettepe University: Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Division of Educational Management, Supervision, Planning and Economics.

## İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
SPECIAL DEDICATION.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ .....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....	xx
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1 Neden Liderlik? .....	3
1.1.2 Neden Fraktal Liderlik? .....	4
1.1.3 Neden Kadın ve Erkek Müdürler? .....	5
1.2 Amaç.....	5
1.3 Hipotezler .....	6
1.4 Sınırlılıklar .....	7
1.5 Önem.....	8
1.6 Tanımlar .....	8
1.7 Fraktallar ve Liderliğin Tarihsel ve Kuramsal Gelişimi .....	10

1.7.1. Tarihi Gelişim.....	10
1.7.1.1 Fraktal Kavramının Doğuşu.....	10
1.7.1.2. Doğa Bilimlerinde Fraktallar.....	11
1.7.1.3. Sosyal Bilimlerde Fraktallar.....	11
1.7.1.4. Eğitim Sisteminde Fraktallar.....	12
1.7.1.5. Yönetim ve Liderlik Konusu Olarak Fraktallar.....	12
1.7.2. Kavramsal Açıdan Liderlik.....	13
1.7.2.1. Lider.....	13
1.7.2.2. Yönetici.....	14
1.7.2.3. Liderlik.....	15
1.7.2.4. Liderlik Algılarının Çerçevesi.....	17
1.7.2.4.1. Eğitim Özellikleri.....	18
1.7.2.4.2. Kişisel ya da Sembolik Özellikler.....	19
1.7.2.4.3. Stratejik ve Teknik Özellikler.....	19
1.7.2.4.4. Örgütsel veya Kültürel Özellikler.....	20
1.7.2.4.5. Kişilerarası ve Beşeri Özellikler.....	20
1.7.2.5. Etkili Liderlik Davranışları.....	21
1.7.2.6. Liderlik Faktörleri ve Süreçleri.....	24
1.7.2.6.1. Okul Çevresi.....	25
1.7.2.6.2. Liderlik Yönelimleri.....	26
1.7.2.6.3. Liderlik Algısı.....	26
1.7.2.6.4. Liderlik Yaklaşımları.....	26
1.7.2.6.5. Liderlik Deneyimi.....	27
1.7.2.6.6. Liderlik Çıktıları.....	27
1.7.2.7. Fraktal Özellikleri ve İşlevleri.....	28
1.7.2.8. Fraktal Liderlik.....	28
1.7.3. Kuramsal Açıdan Liderlik.....	29

1.7.3.1. Klasik Örgüt Teorisinde Liderlik Yaklaşımı:	
Özellikler Yaklaşımı.....	30
1.7.3.2 Neo-Klasik Örgüt Teorisinde Liderlik Yaklaşımı:	
Davranışsal Yaklaşım.....	31
1.7.3.2.1. Iowa Üniversitesi Liderlik Araştırmaları.....	32
1.7.3.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Araştırması.....	32
1.7.3.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırması.....	32
1.7.3.2.4. R. Blake ve J. Mouton Yönetim Tarzı Matrisi Modeli.....	33
1.7.3.2.5. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Yaklaşımları.....	33
1.7.3.2.6. Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli.....	33
1.7.3.2.7. Z Yaklaşımı.....	34
1.7.3.3. Modern Örgüt Teorisinde Liderlik Yaklaşımı:	
Durumsallık Yaklaşımı.....	34
1.7.3.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı.....	35
1.7.3.3.2. Yol- Amaç Yaklaşımı.....	35
1.7.3.3.3. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı.....	36
1.7.3.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Dönemi Yaklaşımı.....	36
1.7.3.3.5. Vroom-Yetton-Jago Liderlik Yaklaşımı.....	36
1.7.3.3.6. Robert Tannenbaum ve Warren H. Schmidt'in Lider Davranış Süreci.....	37
1.7.3.3.7. Açık Sistem Yaklaşımı.....	37
1.7.3.4. Liderlik Modelleri.....	38
1.7.3.4.1. Performans Merkezli Liderlik Modeli.....	39
1.7.3.4.2. Liderlik Pusula Modeli.....	39
1.7.3.4.3. Küresel Liderlik Modeli.....	39
1.7.3.4.4. İnsanlar Liderlik ve Yönetim Modeli.....	40
1.7.3.4.5. Chartered Yönetim ve Liderlik Modeli.....	41

1.7.3.4.6. Jenerik Yönetim ve Liderlik Modeli.....	41
1.7.3.4.7. Grass-roots (Çim-kökler) Liderlik Modeli.....	42
1.7.3.4.8. Bilgi Tabanlı Liderlik Modeli.....	42
1.7.3.4.9. Hayal Modeline Göre Liderlik.....	43
1.7.3.5. Fraktallar ve Kaos ve Karmaşıklık Teorisi.....	43
1.7.4. Bağlamsal Açıdan Liderlik.....	46
1.7.4.1. Geleneksel Liderlik Tarzları.....	47
1.7.4.1.1. Bürokratik Liderlik.....	47
1.7.4.1.2. Otokratik Liderlik.....	48
1.7.4.1.3. Demokratik Liderlik.....	48
1.7.4.1.4. Tam Serbesti Tanıyan Liderlik.....	48
1.7.4.2. Modern ve Post Modern Liderlik Tarzları.....	49
1.7.4.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.....	49
1.7.4.2.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik.....	50
1.7.4.2.3. Hümanist (Babacan) Liderlik.....	51
1.7.4.2.4. Karizmatik Liderlik .....	51
1.7.4.2.5. Stratejik Liderlik.....	51
1.7.4.2.6. Vizyoner Liderlik.....	52
1.7.4.2.7. Hizmetkâr Liderlik.....	52
1.7.4.2.8. Etik Liderlik.....	52
1.7.4.2.9. Otantik Liderlik.....	53
1.7.4.2.10. Kozmopolit Liderlik.....	54
1.7.4.2.11. İzlemeyi Bilen Lider.....	54
1.7.4.2.12. Öğrenen Liderlik.....	54
1.7.4.2.13. Öğretimsel Liderlik.....	55

2. KONU İLE İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI.....	56
2.1. Okul Liderliğinde Yeni Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Yapılan Çalışmalar.....	56
2.2. Fraktalların Tanımı ve Özellikleri ile İlgili Çalışmalar.....	61
2.3. Fraktallar ile İlgili Alan Araştırmaları.....	64
2.4. Yönetim Biçimi Olarak Fraktal Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	66
2.5. Afrika ve Uganda'da Yapılan Fraktallar ile ilgili Araştırmalar.....	69
2.6. Fraktal Liderlik Uygulama Boyutları.....	71
2.7. Alanyazında Araştırmaya İlişkin Gereklik ve Kırılma Noktaları.....	76
3. YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırma Metodolojisi .....	78
3.2 Araştırma Modeli .....	79
3.3 Evren ve Örneklem.....	80
3.3.1 Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler .....	81
3.4 Veri Toplama Araçları.....	83
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu.....	83
3.4.2 Fraktal Liderlik Uygulamaları Anketi.....	83
3.5 Anket Uygulaması .....	85
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik .....	86
3.6.1 Geçerlik.....	86
3.6.2 Güvenirlik .....	87
3.7 Veri Analiz Yöntemleri .....	88
3.8 Etik Hususlar .....	89
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	91
4.1 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	91
4.1.1 Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler .....	91
4.1.2 Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım.....	94
4.1.3 Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme.....	97
4.1.4 Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik .....	100
4.1.5 İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi.....	103
4.1.6 Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumuna .....	93
4.1.7 Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet.....	96
4.1.8 Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi .....	98

4.1.9 İş Süreçleri ve Bilgi Transferi.....	115
4.1.10 Öz-Gelişme .....	118
4.2 Ana Boyutlarına Göre Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamaları .....	121
4.3 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı.....	125
4.3.1 Okul Tipi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri .....	125
4.3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri .....	135
4.3.3 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	141
4.3.4 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri .....	147
4.3.5 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri .....	161
4.3.6 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	170
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	179
5.1 Sonuçlar .....	180
5.2 Öneriler.....	190
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	191
5.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	192
KAYNAKÇA.....	193
EKLER DİZİNİ .....	208
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	209
EK 2. ORJİNALLİK RAPORU .....	210
EK 3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARACI.....	211
ÖZGEÇMİŞ. ....	216



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1: Yönetici ve Lider Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	13
Tablo 1.2: Liderliğin Merkezli Özellikleri.....	16
Tablo 1.3: Etkileşimci Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik Karşılaştırması.....	45
Tablo 2.1: Geleneksel (Konvansiyonel) ve Fraktal Liderlik Karşılaştırılması.....	61
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	71
Tablo 3.2: Ankette Yer Alan Boyutlar ve Bunları Ölçmeye Yönelik Soru Maddeleri.....	74
Tablo 3.3: Okul Gizliliğine İlişkin Bilgileri.....	75
Tablo 3.4: Katılımcılara Uygulanan Anketlerinin Geri Dönüşü Bilgileri.....	76
Tablo 3.5: Ana Boyutlarına İlişkin Olarak Alınan Crombach Alfa Katsayısı Sonuçları.....	77
Tablo 3.6: Puan Aralıklarına İlişkin Açıklamalar.....	79
Tablo 4.1: Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerlere İlişkin Görüşler.....	81
Tablo 4.2: Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımına İlişkin Görüşler.....	83
Tablo 4.3: Fonksiyonel Düzeylerde Karar Vermesine İlişkin Görüşler.....	86
Tablo 4.4: Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderliğe İlişkin Görüşler.....	89
Tablo 4.5: İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisine İlişkin Görüşler.....	91
Tablo 4.6: Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumuna İlişkin Görüşler.....	94
Tablo 4.7: Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak İçin Uygun Yetenek / Kabiliyetine İlişkin Görüşler.....	96
Tablo 4.8: Güç ve Kaynakların Yerelleşmesine İlişkin Görüşler.....	99
Tablo 4.9: İş Süreçleri ve Bilgi Transferine İlişkin Görüşler.....	101
Tablo 4.10: Öz-Gelişmesine İlişkin Görüşler.....	104
Tablo 4.11: Ana Boyutlarına İlişkin Görüşler.....	106
Tablo 4.12: Okul Tipi Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Test Sonuçları.....	110
Tablo 4.13: Cinsiyet Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Test Sonuçları.....	118

Tablo 4.14: Medeni Durum Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değeleri ve t Test Sonuçları.....	124
Tablo 4.15: Yaş Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeleri.....	129
Tablo 4.16: Yaş Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 4.17: Yaş Değişkenine Göre Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.18: Yaş Değişkenine Göre Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4.19: Yaş Değişkenine Göre İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.20: Yaş Değişkenine Göre Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	139
Tablo 4.21: Yaş Değişkenine Göre İş Süreçleri ve Bilgi Transferi Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.22: Yaş Değişkenine Göre Öz-Gelişme Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.23: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeleri.....	142
Tablo 4.24: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 4.25: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öz-Gelişme Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.26: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeleri.....	150
Tablo 4.27: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 4.28: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları..	156

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Etkili Liderlik Süreçlerindeki Adımları.....	20
Şekil 1.2: Liderlik Faktörler ve Süreçlerin Çerçevesi.....	22

## **SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ**

**SPSS:** Sosyal Bilimleri için İstatistiksel Programı

**LSD:** Least Signifcant Difference

**FLU-A:** Fraktal Liderlik Uygulamaları - Anketi

**FLP-Q:** Fractal Leadership Practices – Questionnaire

**ANOVA:** Analysis of Variance (Varyans Analizi)

**CTL:** Center for Teaching and Learning

**CMI:** Chartered Management Institute

## 1. GİRİŞ

Küreselleşme ve yaşanan hızlı değişimler diğer alanlarda olduğu eğitimi de yoğun bir şekilde etkisi altına almıştır. Bu gelişmeler nedeniyle eğitim alanı önemli sorunlar ve zorluklar ile karşı karşıyadır. Eğitim kurumlarının karşısında zorlu bir süreç olarak görülen sorunlar ve zorluklar; adil kaynak tahsisi, personel geribildirim yönetimi, personel ve öğrencilerin kitlesel göçü, disiplin, profesyonellik eksikliği, uzaktan öğrenme, teknolojik ve akademik ilerleme olarak sıralanabilmektedir. Yaşanmakta olan değişimleri yönetebilmek için okullarda etkili ve verimli liderlik sistemi ya da tarzı olması gerekmektedir. Ancak, liderlik savunucularına göre, etkili liderlik geleneksel liderlikten oldukça farklıdır. Çünkü etkili liderlik birçok benzersiz özelliklere sahiptir. Bu nedenle otokrasi ya da otoriterlik (Lester, 1975; Mott, 1972 akt. Lester, 1975) ve serbest liderlik (Lewin, 1939) gibi geleneksel liderlik sistemleri en düşük seviyede bile mevcut olan liderlik sorunlarını çözmek için yeterli değildir.

### 1.1. Problem Durumu

Dünya'daki pek çok sistem de olduğu gibi eğitim sistemlerinde de yoğun değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerden eğitim uygulamaları da etkilenmektedir. Söz konusu değişimlere uyum sağlayabilmek için ciddi ve etkili girişimler ortaya konulmalıdır. Bu girişimlerin başarılı olabilmesi için ise, eğitimdeki tüm paydaşların önemli ve merkezi bir rol oynaması gerekmektedir.

Eğitimin en önemli paydaşlarından biri okul müdürleridir. Onların bütün sistemindeki işleri, süreçleri ve değişim ile ilgili bilgilerinin, üstün düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü eğitim liderleri, eğitim örgütlerinin başarısında en sorumlu görülen kişiler oldukları bilinmektedir. Bunun için okul müdürlerinin çok yetenekli olmaları beklenmektedir. Ancak, okul müdürlerinin yeteneklerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; içinde bulunduğu eğitim sistemi, işyeri, algı, deneyim, cinsiyet vb. dir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin yetenekleri birbirinden farklıdır.

Eğitim yönetiminin en kritik sorumluluğu liderliktir. Liderlik kavramını inceleyen çok fazla sayıda çalışma bulunmaktadır (Akif, 2010; Avolio & Gardner, 2005; Bass, 1985; Baloğlu & Karadağ, 2009; Boekhorst, 2015; Brown vd, 2005; Burns, 1978; Buytendijk, 2011; Covey, 1992 akt. Bolden vd, 2003; Curtin 2011; Dansereau vd, 2013; Edwards, 2015; Epitropaki vd, 2013; Erçetin, 2000; Erçetin, 2001; Erçetin & Kamacı, 2008; Erçetin & Bisaso, 2015; Erçetin & Açıkalın, 2016; Fein vd, 2015; Fusco vd, 2015; Goleman, 2000; Goleman, 2002; Hall, 2008; Hollins & Shinkins, 2006; Kristen vd, 2014; Lester, 1975; Lewin, 1939; Lynch, 2015; Martin, 2013; Martin, 2015; McDaniel, 1997; Mott, 1972; Tripathi, 2013; Vodicka, 2015; Trompenaars & Voerman 2011; Van Dierendonck & Nuijten, 2011; Waldman & Galvin, 2008 vb.). Alan yazın incelendiğinde liderliğin pek çok türünün olduğu görülmektedir. Bunlardan en fazla bilinenleri; karizmatik liderlik (Bass, 1985), transaksiyonel liderlik (Covey, 1992 akt. Bolden vd, 2003; Martin, 2015) ve dönüştürücü liderlik (Burns, 1978; Bass, 1985; Martin, 2015). Diğer liderlik tarzları ise şunlardır. Hizmetkâr liderlik (Dansereau vd, 2013; Kristen vd, 2014; Trompenaars & Voerman 2011; Van Dierendonck & Nuijten, 2011), otantik liderlik (Avolio & Gardner, 2005; Boekhorst, 2015; Fusco vd, 2015), sorumlu liderlik (Waldman & Galvin , 2008), stratejik liderlik (McDaniel, 1997), performans liderliği (Buytendijk, 2011), uşak liderlik (Hollins & Shinkins, 2006; Lynch, 2015), etik liderlik (Akif, 2010; Brown vd, 2005), vizyoner liderlik (Goleman , 2000), ruhsal liderlik (Baloğlu & Karadağ, 2009; Erçetin, 2000), rtk liderlik (Epitropaki vd, 2013; Fein vd, 2015) ve uyumsuz liderlik (Goleman, 2002).

Liderliğin olmadığı durumlarda eğitim sistemleri başarısız olmaktadır. Liderlik kavramı yeni paradigmaların ortaya çıkışı ile değişime uğramıştır. Bu paradigmalar; rehberlik ve yönlendirme, okul kademeleri arasında geçişler, lme değerlendirme ve sınav sistemleri, küreselleşme, örgüt yapısı ve yönetim süreci, demokratikleşme ve stratejik bir kurum olarak okul olarak ifade edilebilmektedir (Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi, 2006). Buna göre, yeni liderlik yaklaşımları; öğretimsel liderlik, kozmopolit liderlik, öğrenen liderlik, izlemeyi bilen liderlik vb. gibi (Dağlı, 2010; Demir vd., 2010; Memişoğlu, 2001; Sağır & Memişoğlu, 2013) ortaya çıkmaktadır. Gelleneysel liderlik biçimleri (Lester, 1975; Lewin, 1939) artık işlevini yitirmiştir. Yeni liderlik yaklaşımlarının eğitim sistemlerine nasıl entegre

edilmesi, araştırılması gereken bir konudur. Çünkü günümüzün çağdaş liderlik tarzları liderlik sistemini büyük ölçüde değiştirmiştir.

Alanyazında, kuantum liderlik (Curtin 2011; Erçetin, 1999; Erçetin & Kamacı, 2008; Hall, 2008), stratejik liderlik (Altınkurt, 2007; Uğurluoğlu & Çelik, 2009), global liderlik (Erçetin vd. 2011; Francois, 2015; Martins & Alvarez, 2006) ve plazma liderlik (Erçetin & Açıkalin, 2016) araştırılmıştır. Diğer en önemli ve çağdaş liderlik biçimi ise fraktal liderliktir (Edwards, 2015; Erçetin & Bisaso, 2015; Tripathi, 2013; Vodicka, 2015). Çağdaş liderlik biçimlerden en kritik olanının fraktal liderlik olduğu söylenebilmektedir. Ancak, fraktal liderlik çok kritik bir liderlik biçimi olmasına rağmen, bu liderlik biçimi ile ilgili çalışmalar yeterli düzeyde değildir. En yakın olan fraktallar ile ilgili çalışmalar, kavram, örgüt unsuru, planlama yaklaşımı vb (Doğan & Genç, 2006; Günay & Kabaca, 2013; Karakuş, 2010; Karakuş, 2011; Li yan-Zhong, 2006; Raye, 2012; Shoham & Hasgall, 2005; Tripathi, 2013) olarak incelenmiştir. Bununla birlikte kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarını karşılaştıran bir çalışma bulunmamıştır. Bu nedenle fraktal liderlik ve bu liderlik türü ile ilgili kadın ve erkek okul müdürlerinin uygulamaları dikkat çeken bir araştırma konusu olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, mevcut kadın ve erkek okul müdürlerinin değişime yönelik fraktal liderlik uygulamalarının uygun olup olmadığının belirlenmesi bir problem durumu olarak değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmada, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları araştırılarak mevcut durum ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, bu araştırmanın gerekçesi kısaca, 3 perspektiften anlaşılabilir:

### **1.1.1. Neden Liderlik?**

Okuldaki süreçlerden en önemli olanı liderliktir. Liderliğin olmadığı durumlar hiçbir zaman olumlu olmamaktadır. Ne yazık ki, liderlik alanyazınında mevcut olan araştırma boşlukları çoktur. Aynı zamanda liderlik tanımları ve sınırları üzerindeki ortak görüş eksikliği, baskın (egemen) liderlik teorisinin eksikliği ve kesin bir okul liderliği teorisinin olmaması ihmale gelmeyecek bir durumdur. Bu nedenle okullar için etkili bir liderlik sistemine ilişkin çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

### 1.1.2. Neden Fraktal Liderlik?

Dünyada hızlı küresel değişimler yaşanmaktadır ve eğitim liderleri bu değişimleri izlemek ve onlara uyum sağlamak durumundadır (Bayrak, 2000, akt. Altinkurt, 2007, s.21). Eğitim örgütlerinin çevresinde ortaya çıkan değişimlere uyum süreci “fraktal liderlerle” gerçekleştirilebilmektedir. Aynı zamanda, liderlikte yeni bir paradigma’ya ihtiyaç da bulunmaktadır. Bununla birlikte örgütlerdeki organların ve birimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve okul liderliğine yeni işlevlerin dahil edilmesi için, fraktal liderlik son derece önemlidir. Ancak, fraktal konularına yönelik yapılan çalışmaların daha çok fraktalların şekillerini oluşturma ve özelliklerini inceleme şeklinde etkinlik geliştirme tarzında olduğu görülmektedir. Genel olarak fraktalların temel özellikleri kapsamında hazırlanan bir liderlik sistemine ise henüz rastlanmamıştır. Bunun yanısıra okul yöneticilerinin fraktal liderlik yönünde çalışmalarına rastlamak ise neredeyse imkânsızdır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma ile ortaya konulan sonuçlar liderlik sistemi için yeni olacaktır. Ayrıca, bu çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar, fraktal kavramlarına yönelik geliştirilen yeni açıklamalar ve anlayışlar açısından önem taşımaktadır.

Genellikle fraktal liderlik, fraktal lens veya fraktal organların perspektifinden liderliği görmektedir. Okul sisteminde her anahtar unsur bir fraktal birimdir ve başka birimlerde olduğu gibi çeşitli ilgi ve özelliklere sahiptir. Fraktal birimlerin bir koleksiyon majör fraktalı (bu durumda bir okul) bulunmaktadır. Fraktal liderlik, sistemin bütününe odaklanmaktadır ve sistemindeki her bir kaynağın önemli bir rol oynadığını kabul etmektedir. Sistemin daha verimli olabilmesi için bütün paydaşların sistemin önemli süreçlerine dahil edilmesi gerekmektedir.

Anlaşılması gereken temel gerçek şudur ki; fraktal liderlik geleneksel liderlik sistemleri ile karşılaştırıldığında, okul liderliğine daha fazla değer ve yetenek (yetkinlik) sunabilmektedir. Bunun nedeni ise yeni liderlik işlevleri meydana getirebilmesidir. Bununla birlikte mevcut liderlik tarzları ve yaklaşımlarının eğitim sisteminde mevcut olan sorunlara pratik çözümler sunabilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde, okul liderliğine büyük ölçüde yeni olduğu için bu alan, fraktal liderlik ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. En önemlisi ise, fraktal liderlik bir öğrenme kültürünün yanısıra liderlik becerilerini tanımlamaktadır. Okulların dönüşümü için böyle bir liderlik sistemi gerekli görülmektedir. Bu çalışmanın okul liderliğine yeni bir boyut sunacağı ve mevcut literatüre önemli



katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca bu konu, eğitim sistemleri açısından bir aciliyet olarak değerlendirilmektedir.

### **1.1.3. Neden Kadın ve Erkek Müdürler?**

Eğitim liderleri, örgütün başarısında birinci derecede sorumlu görülen kişilerdir. Çünkü eğitim örgütlerinin, “liderlerinin örgütün yakın ve uzak çevresinde yaşanan küresel değişimleri, örgütün kendi değerleri ve amaçları ile dengelemeye çalışması” gerekmektedir (Preedy & diğerleri, 2003, akt. Altınkurt, 2007, s.22). Dolayısıyla, en kritik liderlik uygulayıcıları olduğu için okul müdürlerinin, bu araştırmada çok değerli olduğu düşünülmektedir. Hatırlanması gereken önemli bir husus, liderliğe etkileyen faktörlerden birinin cinsiyet olduğudur. Bazı durumlarda kadın liderlerin erkek liderlerden daha başarılı oldukları iddia edilebilmektedir. Diğer durumlarda ise, erkek liderlerin kadın liderlerden daha başarılı oldukları da söylenebilmektedir. Başka durumlarda ise, kadın ve erkek liderleri arasında farklılık olmadığı iddia edilmektedir. Dolayısıyla bu iki cinsiyetten liderlerin karşılaştırılmasının faydalı olduğu ifade edilebilmektedir. Kadınların iş yaşamında aktif rol almaları ile birlikte liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar da hız kazanmıştır (Şencan, İbicioğlu & Karabekir, 2015). Bu çalışmalar genellikle yönetici kadınların liderlik becerileri ve bu bağlamda erkek yöneticilerle karşılaştırılmaları ile ilgili olmuştur. Özel ve devlet kurumlarında çeşitli sektörler üzerinde yapılan çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte, özellikle yeni okul liderlik yaklaşımları ve kadın okul müdürleri ile ilgili bu anlamda karşılaştırmalı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada, karşılaştırmalı bir analiz yapabilmek için kadın ve erkek okul müdürleri araştırma konusu olarak alınmıştır.

### **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı; kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderliğe ilişkin uygulamalarının karşılaştırmalı bir analizini yapmaktır. Araştırma, katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Mbale İl, Merkezi İlçesinde, Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde yapılmıştır. Genel amaca ulaşabilmek için spesifik alt amaçlar ortaya konulmuştur.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin, erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.

2. Liselerde görev yapan öğretmenlerin, kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.
3. Liselerde görev yapan öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi.

### **1.3. Hipotezler**

Araştırmada aşağıdaki sıfır hipotezler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, öğretmenlerin bulunduğu okul türüne dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, öğretmenlerin medeni durumuna dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, öğretmenlerin yaşlarına dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, öğretmenlerin eğitim düzeyine dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından, öğretmenlerin mesleki kıdemine dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur.

### **1.4. Sınırlılıklar**

Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

- Bu araştırma, belirtilen 10 fraktal liderlik boyutu ya da işlevlerine dayalıdır. Başka özellikleri veya işlevleri bu araştırmanın sonuçlarına dahil edilmemiştir.
- Mbale ilinde bulunan 3 kadın ve 3 erkek müdür tarafından yönetilen liseler araştırma kapsamına alınmıştır. Diğer okullar araştırma dışında tutulmuştur.
- Ayrıca, bu okullarda bulunan öğretmenler, katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Diğer okullardaki paydaşları bu araştırmanın dışında bırakılmıştır.
- Fraktal liderlik ile ilgili kadın ve erkek okul müdürlerinin uygulamaları araştırılmıştır. Kadın müdürler tarafından yönetilen okullarda bulunan öğretmenler ve erkek müdürler tarafından yönetilen okullarda bulunan öğretmenlerinin görüşleri alınarak karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri; bulunduğu okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, ve mesleki kıdem bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Diğer kişisel özellikler bu araştırmanın dışında bırakılmıştır.
- Zaman kapsamı olarak, 2015-2016 eğitim öğretim yılında yaz döneminde araştırma kapsamına alınan liselerde görev yapan öğretmenler araştırmaya katılmışlardır. Daha önce söz konusu okullarda görev yapmış ya da gelecekte bu okullarda görev yapacak öğretmenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

### **1.5. Önem**

Araştırmanın okul liderleri, öğretmenler, politikacılar ile politika belirleyicileri ve diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amaçlarından biri, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları konusunda varolan eksikliklerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, bu araştırma ile kendi okul müdürlerinin fraktal liderlik ile ilgili uygulamaları gözden geçirme imkanına sahip olacaklardır. Böylece okul müdürlerinin fractal liderlik uygulamalarına da katkı sağlayabilecekleridir. Araştırmada fraktal liderlik uygulamalarında okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin

uygulamaları arasında bir farklılık vardır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin yetiştirilmesinde, atanmasında, ve değerlendirilmesinde ilgili kurumlara araştırma sonuçlarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma yapılandırılırken alanyazın taranmış, eğitim örgütlerinde fraktal liderliğe ilişkin az sayıda kuramsal çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın eğitim örgütlerinde fraktal liderlik uygulamaları konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, benzer konuda yapılacak olan yeni araştırmalar için bir rehber özelliği taşıyacaktır. Ayrıca, öğretmenlerden liderlikte yeni ve daha etkili bir rol oynaması beklenecektir. Bununla birlikte, politikacılar ya da politika belirleyicileri için eğitim sisteminde yeni ve uygun politikaların tespit edilmesine ilişkin çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

## 1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

**Fraktal:** Kendi kendini tekrar eden ve sonsuza kadar küçülen şekiller ya da kendine benzer bir biçimde cismi oluşturan parçalar, bileşenler, geometrik şekillerdir (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fraktal>).

**Liderlik:** Topluma yarar sağlayan değişimi yönetmek için sorumluluğu, sezgi, zekâ ve bilgiye dayalı karar ve uygulamalarla taşıyan süreçler ve işlevlere liderlik denir. (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Liderlik>).

**Fraktal Liderlik:** Fraktal özellikleri ve işlevlerine dayalı bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik sisteminin bütün okuldaki kişileri, kaynakları, birimleri, süreçleri vb önemli ve kritik bir rol oynadığına inanılmaktadır. Fraktallar otorite, komuta ve kontrol sistemleri ile karakterize edilmektedir. Fraktal liderlik modelleri, düz hiyerarşilere sahiptir ve organizasyon boyunca sorumluluk ve hesap verebilirlik sağlamaktadır.

**Kaos:** Evrenin düzene girmeden önceki biçimden yoksun, uyumsuz ve karışık durumuna kaos denir (TDK). Kavram normalde olumsuz perspektiften kullanılmaktadır ancak olumlu anlamda taşımaktadır.

**Karmaşıklık:** Karmaşıklık genellikle 'sistem' kavramı temel alınarak tanımlanmaktadır. Bu kavramların büyük bir bölümü karmaşıklığın, bir sistem içinde yer alan öğelerin durumu ve bu öğeler arasındaki ilişki biçimlerini ortaya koyduğunu kabul etmektedir. Karmaşık olma durumu (TDK).

**Algı:** Psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir. Algı, duyu organlarının fiziksel uyarılmasıyla oluşan sinir sistemindeki sinyallerden oluşur. Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (TDK).

## **1.7. Fraktallar ve Liderliğin Tarihsel ve Kuramsal Gelişimi**

Fraktallar ile ilgili tarihsel gelişim, fraktallar ve liderlik ile ilgili önemli kavramlar ve geliştirilen kuramlar aşağıda ele alınmıştır.

### **1.7.1. Tarihi Gelişim**

Fraktalların tanımı pek çok yazar tarafından yapılmıştır (Trygestad, 1997; Fryer & Ruis, 2004; Powers, 2011). Bu tanımlarda yer alan ortak olan ifadeler şunlardır; bir cismi oluşturan parçalar ya da bileşenlerin cismi tamamına benzemesi 'fraktal' olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte bütünü her bir parçası büyütüldüğünde, yine cismin bütününe benzemektedir (<https://tr.wikipedia.org/Fraktal>). Basitçe fraktallar, sonsuza kadar kendini tekralayan, içiçe geçmiş şekiller olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 1998, s.42).

#### **1.7.1.1 Fraktal Kavramının Doğuşu**

Fraktalların doğuşu Gleick'in (1987) çalışmasında yer almaktadır. Gleick'e göre fraktal, matematikçi Benoit Mandelbrot (1977) tarafından yazdığı 'Fractals; Form, Change and Dimensions' adlı kitabında üretilmiş bir terimdir. Latince 'kırıklı' anlamında gelen fractus'dan türetilmiştir (Doğan & Genç, 2006, s.1). Türkçede "parça, kırma, kırılma, kesir, kesirlere ait ve düzensizlik" anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (Çağdaş, Gözübüyük & Ediz, 2006, s.2). Dolayısıyla fraktal, kelime olarak parçalanmış, bölünmüş anlamına gelmektedir. Tarih olarak bakıldığında, "bu tartışmalar ve söz konusu heyecanlar içinde olgunlaşmaya başlayan 'fraktal geometri teorisi' oldukça yeni ve hala gizemli bir konudur" (Gündüz, 1998, s.41).

Fraktallar ile ilgili etkinlikler Karakuş'un (2011; s.35) çalışmasında yer almaktadır. Ona göre;

*İlk etkinlik fraktal kelimesinin anlamının ne olduğuyula başlamakta ve bir fraktal ağacın oluşturulmasıyla devam etmektedir. İkinci etkinlik ise Koch kartanesinin oluşumu ve oluşan parçaların kenar uzunlukları, sayısı ve n. adım için toplam çevrenin bulunmasına yönelik hazırlanmıştır. Üçüncü etkinlik Cantor kümesinin oluşturulması ve oluşan parça sayıları ile her bir parçanın uzunluğunun*

*hesaplanmasına yöneliktir. Dördüncü etkinlik Sierpinski üçgeninin oluşturulması ve oluşan boşluk sayısı, toplam alan ve toplam çevrenin nasıl değiştiğine yönelik genellemelerin bulunmasını içeren soruları içermektedir. Beşinci etkinlik Sierpinski halısının oluşumu ve yeni oluşan karelerin kenar uzunlukları ve toplam alan üzerine örüntü ve genellemelerin elde edilmesine yöneliktir. Son etkinlikte ise öğrencilerin kendi fraktal şekillerini kendilerinin oluşturmalarına yöneliktir. Renkli kalemler ve kartonlar kullanarak oluşturulan şekillerin öğrencileri daha çok etkileyeceğini ifade etmektedir” (s.36).*

### **1.7.1.2. Doğa Bilimlerinde Fraktallar**

Doğal bir fenomen olarak fraktallar çeşitli yazarlar tarafından incelenmiştir (Kluge, 2000; Odumosu vd, 2005; Powers, 2011). Ortak olarak verilen doğa örnekleri; kar tanesi, ağaç, kabuk, el ve parmaklar, yaprak, beşgen, akciğer, üçgen, eğrelti, ve galaksilerin yapısı gibidir. Diğer örnekler şunlardır; piramit, karnabahar, deniz kabuğu, karalahana, damlataş mağarası, aloe bitkisi, yıldırım, kristaller, bulutlar, tavuskuşunun tüyleri, dağlar, nehirler, deniz girintisi, faylar, kasırga, fırtına, bulutlar, ormanlar, yapraklar, içecekler, kayalar, seller ve halılar.

Farklı yazarlar tarafından fraktallar bir bilim olarak değerlendirilmiştir (Gleick, 1987; Glickman, 2001; Klein & Rossler, 1998; Powers, 2011; Sprott, 1998). Buna ilişkin ortak noktalar şunlardır; geometrik, cebirsel, desenler ve simetri, ölçek fikirler ve fulldome animasyon (Fractal foundation, 2009). Bunlar daha çok matematik bilimine dayalı bir kavramlardır. Ayrıca, ortaya çıkan özel matematikçi isimler; Cantor, Hilbert, Peano, Koch ve Sierpinski olduğunu söylenebilir. Fraktal kavramı, “yalnızca matematik değil fiziksel kimya, fizyoloji ve akışkanlar mekaniği gibi değişik alanlar üzerinde önemli etkiler yaratan yeni bir geometri sisteminin doğmasına” yol açmıştır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fraktal>). Fraktallar, aynı zamanda sosyal bilim olarak incelenmiştir (Carnall, 2003 akt. Jamali, 2004; Garmston & Wellman, 1995; Greenwald, 2001 akt. Jamali, 2004; Kara, 2008; Patterson, Stewart & Purkey, 1986). Bu yazarların dikkat çeken görüşleri fraktal özellikleri bilimine yoğun biçimde yansıtmaktadır.

### **1.7.1.3. Sosyal Bilimlerde Fraktallar**

Fraktalların birçok farklı disiplinde yoğun olarak kullanılmaya başlanması onların sosyal bilimlerde içerisinde de araştırılması ve kullanılmasını sağlamıştır. (Karakuş, 2011, s.4). Odumosu vd (2005) ve Powers (2011) tarafından fraktalları bir sanat olarak ele alan önemli çalışmalar yapılmıştır. Fraktallar, hazır bilgisayar programları veya fraktal formülleri kullanılarak yapılan, dijital görüntü sanatı olarak

incelenmiştir. Ortaya çıkan şekiller sonsuza yakın detaylar içermektedir. (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fraktal>). Fraktal kurgulara mimari örneklerde de rastlanmaktadır (Çağdaş, Gözübüyük & Ediz, 2006, s.2). Bir sanat olarak fraktallara en ünlü örnek Edirne'deki Selimiye Camisi verilebilmektedir. Ayrıca, sinema sektöründe, CD-ROM'lar kullanılmakta ve resimler depolanmaktadır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fraktal>). Bunlar gibi verilerin “sıkıştırılıp düzenlenmesinde ve dekor masraflarını azaltmada fraktal geometriden yararlanılmış olduğu” iddia edilmektedir (Karakuş, 2011, s.4).

#### **1.7.1.4. Eğitim Sisteminde Fraktallar**

Bir eğitim ve öğrenme sorunu olarak fraktallar çeşitli yazarların çalışmalarında yer almıştır (Alexander, 2011; Barnhardt & Kawagley, 2003; Claypole, 2011; Erçetin, Bisaso & Saeed, 2015; Günay & Kabaca, 2013; Kara, 2008; Karakuş, 2011; Lortie, 1975; Nanavati & McCulloch, 2003; Powers, 2011). Bu yazarlara göre eğitim ve fraktallar arasında yakın ve dikkat çekici bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim, 7., ve 8. sınıf matematik konularına fraktallar dahildir, geometri dersi ve kaos teorisinin parçası olarak anlatılmaktadır. Eğitimde fraktallar, bütüncül bir perspektif kullanılması veya uygulanmasına izin verir. Bazı çalışmalar öğrencilerin fraktallara ilişkin görüşlerini incelemiştir (Günay & Kabaca, 2013).

#### **1.7.1.5. Yönetim ve Liderlik Konusu Olarak Fraktallar**

Credaro (2006), Galbraith (2003) ve Jamali (2004) bir yönetim sorunu olarak fraktalları incelemektedirler. Onlara göre yönetim sisteminde, fraktallar çok etkili ve değişik bir rol oynamaktadırlar. Aynı zamanda fraktallar, idare sorunu olarak görülmüştür (Black, Fabian, & Hinrichs, 2005; Bloch, Henderson & Stackman, 2007; Herghiligiu et al., 2013; Li Yan-zhong, 2005; Raye, 2012; Sriram & Ganesh, 2001). Bu yazarların ortak görüşü; fraktal anlayışıyla, uzun sürede çözülmemiş olan idare sorunlarının artık çözülebileceğidir. Fraktallara dayalı bir düşünce sistemini uygulayan idareciler yönetimi ve idareyi daha olumlu ve çeşitli perspektiflerden görebilmektedirler.

Bazı yazarlar ise, liderlik sorununu fraktallar açısından görmektedirler (Fryer & Ruis, 2004; Galbraith, 2003; Li Yan-zhong, 2005; Mrówka & Mikołaj, 2011; Nonakaa et al., 2013; Raye, 2012; Powers, 2011; Sandkuhl & Kirikova, 2011; Shoham & Hasgall, 2005). En kritik husus ise, fraktalların bir okul yönetim

ve liderlik sistemi olarak değerlendirilmesidir (Binsztok & Krzysztof, 2006; Erçetin & Bisaso, 2015). Anlaşılması gereken en önemli nokta budur; fraktal bilgi uygulayan okul yöneticisi daha verimli bir liderlik sistemi ve eğitim sonuçları görür. Derinliği olan üç boyutlu lider: “dinamik, inanılır, dürüst, adil, kararlı, bilgili, motive edici, güvenilir, iyi iletişim kuran, ekip kuran, anlam yaratan, ileri görüşlü, uzlaştırıcı, olumlu, yönetsel beceri” sahibidir. Fraktalların ötesindeki liderlik için “mantık ve ruhu birleştirmeyi” gerekmektedir. ([www.haticegulcantopkaya.com/index.php/kisisel.../262-fraktal-lider](http://www.haticegulcantopkaya.com/index.php/kisisel.../262-fraktal-lider)).

### 1.7.2. Kavramsal Açıdan Liderlik

Liderlik ve fraktal liderlik ile ilgili kavramlar aşağıda ele alınmıştır. Bu araştırmada, liderlik ve fraktal liderlik ile ilgili kavramlar olarak, lider, yönetici, liderlik, liderlik algılarının çerçevesi, liderlik davranışları ve uygulamalarının çerçevesi, liderlik faktörleri ve süreçlerin çerçevesi, fraktal özellikleri, fraktal liderlik ve fraktal liderlik işlevleri incelenmiştir. Bu kavramlara ilişkin tanımlar ve ilgili tartışmalar aşağıda verilmiştir.

#### 1.7.2.1. Lider

Kavram olarak liderliği inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Çünkü lider bir örgüt için çok önemli bir rol oynamaktadır. Lider kavramının ortaya çıkışı insanlığın doğuşuyla eş zamanlıdır (Şencan, İbicioğlu & Karabekir, 2015, s.243). Bu nedenle eskiden beri bu konu üzerinde araştırma yapılmaktadır. Lider nedir? Sorusuna cevap olarak aşağıdaki tanım verilebilmektedir.

*bulunduğu çevreye yarar sağlayan, süregelen gelenekte köklü değişiklikler yapan, çevreyi yönetmek için, sorumluluğu; sezgi, zeka ve bilgiye dayalı karar ve uygulamalarla taşıyan kişiye denir. Lider; elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak, çevresini etkileyen kişidir (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Liderlik>).*

Diğer bir ifadeyle lider, “birden fazla kişinin bireysel ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek adına izledikleri, emirleri ve talimatları yönünde hareket edilen insandır” (Ertürk, 2000: 151 akt. Canbolat, 2016, s.2). Kısaca lider, “çevresini etkileyen ve gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilen kişidir” (Canbolat, 2016). Erdal’a (2007) göre liderler, takipçilerinin hedeflerini gerçekleştirmektedirler, takipçilerinin kendisine sağladığı otoriteyi önemsemektedirler, ve her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler”. Liderler, “kendilerini izleyen insanları peşlerinden sürüklerler; takip



edenler onları severek ve isteyerek takip ederler” (Uğur & Uğur, 2014, s.124). İyi bir lider, çalıştığı organizasyonu anlamak ister, amaçları çok iyi tanır ve izleyiciler ile önemli ve verimli ilişkileri kurar.

### 1.7.2.2. Yönetici

Yönetici kavramını tanımlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Yönetici; kaynak ve etkili hizmet üretimi için bütün üretim faktörlerinin bir araya getirilmesine çalışır. Bu durumda yöneten bir kişi olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bir yönetici, “aynı zamanda girişimci olabilir ya da bir girişimci adına ücret karşılığında bu işi üstlenmiş olabilir” (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Yönetici>). Erdal’a (2007) göre yöneticiler, işletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye, pozisyon izin verdiği sürece otoriteyi delege etmeye, sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye, her zaman isletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler. Öyleyse, “yöneticiler üretimden insan kaynaklarına kadar tüm fonksiyonlarda planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve denetim faaliyetlerini yürüten kişiler olarak kilit noktalardaki insanlardır” (Uğur & Uğur, 2014, s.123). Özetle, yönetici profesyonel perspektiften her şey görür. Onun en önemli işi, organizasyonun amaçlarının gerçekleştirilmesidir. Yönetici kuralları duygusallıktan uzak bir şekilde tarafsız olarak takip eder.

Lider ve yönetici kavramları bazen benzer biçimlerde kullanılmıştır. Ancak söz konusu kelimeler birbirinden farklıdır. Lider ve yönetici özelliklerinin karşılaştırması aşağıdaki tablo’da görülmektedir.

**Tablo 1.1: Yönetici ve Lider Özelliklerinin Karşılaştırılması**

<i>Yönetici</i>	<i>Lider</i>
Yönetir	Yönlendirir
Mevcut düzeni sürdürür	Yenilik peşindedir
Otoritesi statüsünden kaynaklanır	Otoritesi kendisindedir
Yetkileri kendisinde toplar	Astlarını yetkilendirir
İtaati vurgular	Katılımı vurgular
Belirlenmiş amaçlara hizmet eder	Yeni amaçlar ortaya koyar
Planlara aşırı bağlıdır	Alternatif yaklaşımlara açıktır

Kaynak: Farklı çalışmalardan alınarak araştırmacı tarafından çizilmiştir.

Genel olarak, lider “kendisini izleyen kişileri etkileyerek doğru şeyler yapan kişi” şeklinde ifade edilebilir (Bakan vd., 2013, s.71). “Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler”. Yönetici ağacı düşünür; liderin ise bakış açısı çok geniştir (Çelik, 2013, s.2).

### 1.7.2.3. Liderlik

Liderlik, çok eski bir kavramdır. Bu kavramın “farklı yazarlar ve araştırmacılar tarafından, farklı bilim dallarında, değişik açılardan yapılan farklı tanımlamaları bulunmakla beraber, üstünde uzlaşmaya varılmış tek bir liderlik tanımı” bulunmamaktadır (Bakan 2009, s. 140). Bugüne kadar yapılan araştırmalara göre birçok liderlik tanımı yapılmasına rağmen, herkesin düşünce birliğine vardığı net bir tanımdan söz edilememektedir (Bass & Avolio, 1994). Dolayısıyla liderlik, çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimde tanımlanmaktadır. Bu farklı tanımlar geniş bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Kimileri liderliği insanları istenen biçimde hareket ettirme yeteneği olarak tanımlarken; Morphet ve diğerleri liderliği; “bir toplumsal sistemde; bir aktörün, söz konusu sistem içinde işbirliği yapmayı kabul eden öteki aktörleri etkilemesi olarak tanımlamıştır” (Kaya, 1991,138 akt. Memişoğlu, 2001, s.90). Liderlik, güçlü bir etki, kapsamlı bir kavram, çeşitli anlamlar taşımaktadır ve çok boyutlu bir kavramdır (Argyris, 1976 akt. Çelik, 2013, s.1). Başka bir tanımla liderlik, “bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı”dır (Eren, 1998: 342 akt. Cemaloğlu, 2007, s.76). Farklı bir bakış açısıyla ise liderlik, “organizasyonun başarıya ulaşması için çalışanları motive etmek ve iyi bir şekilde yönetmek; yönetimdeki dürüstlük, güven açıklık ve çalışanlara saygıyı temin ve tesis etmek” olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2005 akt. Uğur & Uğur, 2014, s.124). Bütün bu tanımlar, liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir (Çelik, 2013, s.1) Liderlik tanımları klasik ve modern bakış açıları ile incelenmiştir (Gonos & Gallo, 2013; Northouse, 2007; Sajjadi vd, 2014; Sharma & Jain, 2013). Liderlik tanımına ilişkin yapılan genellemelerin özeti şu şekildedir:

- Liderlik bir statü ya da konumun değil, etkileşimin ürünüdür.
- Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.
- Bir durumda lider olan bir kişinin, başka bir durumda lider olması beklenemez.
- Bir kişinin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
- Liderin eylemlerini onun kendisini algılayış biçimi etkiler.
- Gruplarda genellikle liderlik rolü oynayan birden fazla kişi olabilir.

- Lider, grup etkinliklerine ve grup üyelerine karşı olumlu duygular geliştirir.
- Lider, önemli grup normlarını korur.
- Lider, demokratik ya da otoriter olabilir (Aydın, 2007, s. 288'den akt. Cansoy, 2015, s. 14)

Farklı tanımlara bakıldığında, liderlik ile ilgili en önemli kavramların; lider, amaç, süreç, yapı, bilgi, norm, kaynak, izleyici ve yaklaşım olduğu görülmektedir. Özetle etkili bir liderlik sistemi olabilmesi için bazı koşulların oluşması gerekmektedir. Söz konusu koşullardan bazıları; belirli bir durum, belirli bir an ve belirli bir grup üzerindeki; belirli bir hedef veya amaç, belirli yardımcı sistemi, gönüllü çabaları, teşvik ve pekiştirme mekanizmaları, uygun deneyimleri, aktarma biçimleri ve etkili kaynaklar olduğu söylenebilir.

#### **1.7.2.4. Liderlik Algılarının Çerçevesi**

Organizasyondaki çalışma ortamının havası ve etkinliği liderin, yöneticinin ve çalışanların algıları tarafından şekillendirilmektedir (Otara, 2011). Bütün organizasyondaki kişilerin algıları birbirinden farklıdır. Bunu liderler veya yöneticiler her zaman ve her yerde bilmelidirler. Algılar iki kategoride incelenmektedir, bunlar; öz-algıları ve diğerlerin algılarıdır.

Bireylerin hissettiklerinden çok davranışlarına ilişkin diğer bireylerin hissettikleri örgütler açısından daha önemli olmaktadır. Öyleyse bazı liderler kendilerinin iyi liderler olduğunu hissedebilirler ancak etrafındaki kişileri onların davranışları ve uygulamalarından memnun olmayabilirler. Her şeyin iyilik ya da kötülük durumu organizasyondaki kişilerin algılarına bağlıdır. Bu algı da bazı unsurlara bağlıdır. Tarafsız bir algı neredeyse imkansızdır, çünkü her kişinin benzersiz referans çerçevesi vardır. Algıda, değerler, inançlar ve tutumlar kadar önemlidir ve her çabada verdiğimiz enerji algılarımıza bağlıdır.

Organizasyonlarda olduğu gibi, okul sistemlerinde de öğretmenlerin algıları önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler kendi okul müdürünü zayıf ya da güçlü olarak algılanabilirler. Ayrıca, algı birçok faktör tarafından etkilenmektedir. Bunları her lider bilmelidir. Söz konusu faktörler şunlardır: alışkanlıklar (yavaşça ortaya çıkmaktadır), motivasyon (duyarlılık artırır), öğrenme (algılarımızı değiştirir), uzmanlaşma ve sosyal arkaplanı.

Liderlik kabiliyet bilgi, anlayış, tutumlar, beceriler, ve kişisel özellikleri bir araya getirmektedir. Bunlar kişinin yüksek performans göstermesine yardımcı olur. Liderlik merkezli özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu özellikler, eğitim, kişisel ya da sembolik özellikler, stratejik veya teknik özellikler, organizasyon ve kültürel özellikler ve kişilerarası veya beşeri özellikleridir.

**Tablo 1.2: Liderlik Merkezli Özellikleri**

<i>Eğitim Özellikleri</i>	<i>Kişisel Özellikler</i>	<i>Stratejik Özellikler</i>	<i>Organizasyon Özellikleri</i>	<i>Kişiselarası Özellikler</i>
Pedagojik bilgi	Profesyonel	Okul vizyonu	Organizasyonel	Etkili iletişim
Öğrenci öğrenme için iklim	değerler ve beceriler	ve kültür	çerçevesi	Verimli ilişkiler
Öğrenme toplumlarını inşa etmesi	Kişisel gücü ve taahhüt	Stratejik planlama	Kaynakların yönetimi	Diğerlerinin ilham verilmesi
	Karar verme ve yargı	Avukatlık sistemi	Sistem ve süreçlerin yönetimi	

Kaynak: Department of Education and Training (2007). Professional Learning and Leadership Development Directorate, State of NSW.

Liderin, etkili olabilmesi için beş anahtar özelliğe sahip olmalıdır. Her özellik diğer özelliği etkilemektedir. Söz konusu etki dolaysız olarak ifade edilebilir. Bazı özellikler lideri yansıtmaktadır, diğerleri ise hem organizasyonu hem de organizasyondaki kişileri yansıtmaktadır. Bazıları ise liderlik ile ilgili politikaları yansıtmaktadır.

#### **1.7.2.4.1. Eğitim Özellikleri**

Okul liderliği, yöneticilik ve teftişi yapılabilmesi için lider, etkili bir eğitim kapasitesine sahip olmalıdır. Bu, öğrenme sürecinin anlaşılması yoluyla yapılmaktadır. Bu şekilde okuldaki öğrenme ve öğretim kalitesinde artış sağlanır. Söz konusu kapasiteler şunlardır: pedagoji şekillendirmesi, performans ve başarıya odaklanması ve soruşturma biçimlerinin desteklenmesi. Bu özellik ile ilgili seviyeler şunlardır:

- Seviye 1: etkili öğretme ve öğrenmede, müfredat, pedagoji ve değerlendirme konusunda uzman tartışmalara personelin dahil edilmesi.
- Seviye 2: okul faaliyetleri ve programların planlamasında rehberlik için öğrenci grubunu dikkate alınması.
- Seviye 3: planlama sürecine yardımcı olabileceği sistemlerin incelenmesi.

- Seviye 4: sürekli performanslarını geliştirmek için başkalarını meydan okunması.
- Seviye 5: amaçlar veya hedeflere karşı performansını değerlendirmesi. (Department of Education, 2007)

#### **1.7.2.4.2. Kişisel ya da Sembolik Özellikler**

Bu özellik okuldaki etkili profesyonel öğrenme toplulukları ile ilgilidir (Department of Education, 2007). Bunları sürdürmek için uygun değerleri ve davranışları gösterilmektedir. Bunlar aynı zamanda okulun tüm seviyelerine yayılmış olmalıdır. İlgili yetenekleri şunlardır: Lider, öğrencileri geliştirir ve yönetir, değerler ve eylemler arasında denge kurmaya çalışır ve bilgileri oluşturarak paylaşır. Bu özellik ile ilgili seviyeler şunlardır:

- Seviye 1: öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve performans artırmak için profesyonel öğrenmenin yapılması.
- Seviye 2: başkalarının adına öğrenmenin önemini kabul etmesi.
- Seviye 3: okulun değerleri liderlik uygulamalarında yansıtılmalıdır.
- Seviye 4: sistemin genelinde öğrenmelerini sağlamak için fırsatların yaratılması. (Department of Education, 2007)

#### **1.7.2.4.3. Stratejik ve Teknik Özellikler**

Bu özellik okulun finansal, beşeri ve fiziksel kaynaklarının optimize edilmesi için uygun kapasitesini temsil eder. Bunu etkili yönetim uygulamaları açısından gerçekleştirilebilir. Başarılı örgütsel sistemler okulun vizyon ve hedeflerine ulaşmak için ayarlanmıştır. Buradaki özellikleri şunlardır: düşünme ve stratejik planlama, istenilen sonuçların ve kaynakların hizalanması ve kendine ve başkalarına hesap verilebilirlik. Bu özelliklere bağlı seviyeler şunlardır:

- Seviye 1: toplum içinde okul bağlamına ilişkin ortak bir anlayış geliştirilmesi.
- Seviye 2: okulun bağlamını tanıyan karar verme süreçlerinin geliştirilmesi.
- Seviye 3: iyileştirme girişimlerinin ne zaman ve nasıl uygulanacağını planlaması.
- Seviye 4: kaynak tahsisi ile ilgili politikaların geliştirilmesi.

- Seviye 5: amaç ve hedeflere ulaşılmasını sağlamak için politikaların değerlendirilmesi (ihtiyaçlar ve öncelikler). (Department of Education, 2007)

#### **1.7.2.4.4. Örgütsel veya Kültürel Özellikler**

Bu özellikler etkili okulların özelliklerine ilişkin anlayışı göstermektedir. Bu özellikler aynı zamanda okulun vizyonunu geliştirme kapasitesine sahiptir (Department of Education, 2007). Bu özellikler aynı zamanda, ortak amaçlar, değerlerin tasarımı, paydaşların bağlılığının güvencesi ve öğrencilerin potansiyelini kapsamaktadır. Buradaki özellikleri şunlardır: geleceği şekillendirmesi, benzersiz okul veya örgüt kültürünün geliştirilmesi ve organizasyon ağlarının sürdürülmesi. Bu özelliklere bağlı seviyeler veya profiller şunlardır:

- Seviye 1: okul veya toplumda çeşitliliğin değerinin tartışılması.
- Seviye 2: tüm üyelere bilgi ve deneyimleri paylaşmak için eşit fırsatların sağlanması.
- Seviye 3: bireysel ve takım başarısının resmen tanınması.
- Seviye 4: çevre bağlamında fırsatlara stratejik duyarlılık.
- Seviye 5: diğer liderlere koçluk ve danışmanlık. (Department of Education, 2007).

#### **1.7.2.4.5. Kişilerarası ve Beşeri Özellikler**

Bu alanda lider, güvenli, kararlı ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı teşvik etmek için uygun yeteneği gösterir. Bu yapıcı ve saygılı ilişkiler geliştirmek için bir kapasiteye sahip olmaktır. Bu ilişkiler, personeli, öğrencileri, velileri ve diğer okul paydaşlarını yansıtmaktadır. Buradaki yetenekler şunlardır: tüm öğrenciler için savunulması, anahtar ilişkilerinin geliştirilmesi ve toplu kapasitelerinin geliştirilmesi. Bu özellikler ile ilgili seviyeler veya profiller şunlardır:

- Seviye 1: güvenli ve adil bir ortam sağlamak için yasal gerekliliklere bağlı kalması.
- Seviye 2: öğrencilerin çeşitliliğine cevap veren programların uygulanması.
- Seviye 3: güvenli ve adil bir ortam destekleyen protokollerin geliştirilmesi.

- Seviye 4: kolektif sorumluluk alınması. Bu okulu tüm yönleriyle izlemeye odaklamalıdır.
- Seviye 5: değişim için uygun bir ortam yaratması. Bu aynı zamanda toplum üzerine etkili olmalıdır. (Department of Education, 2007).

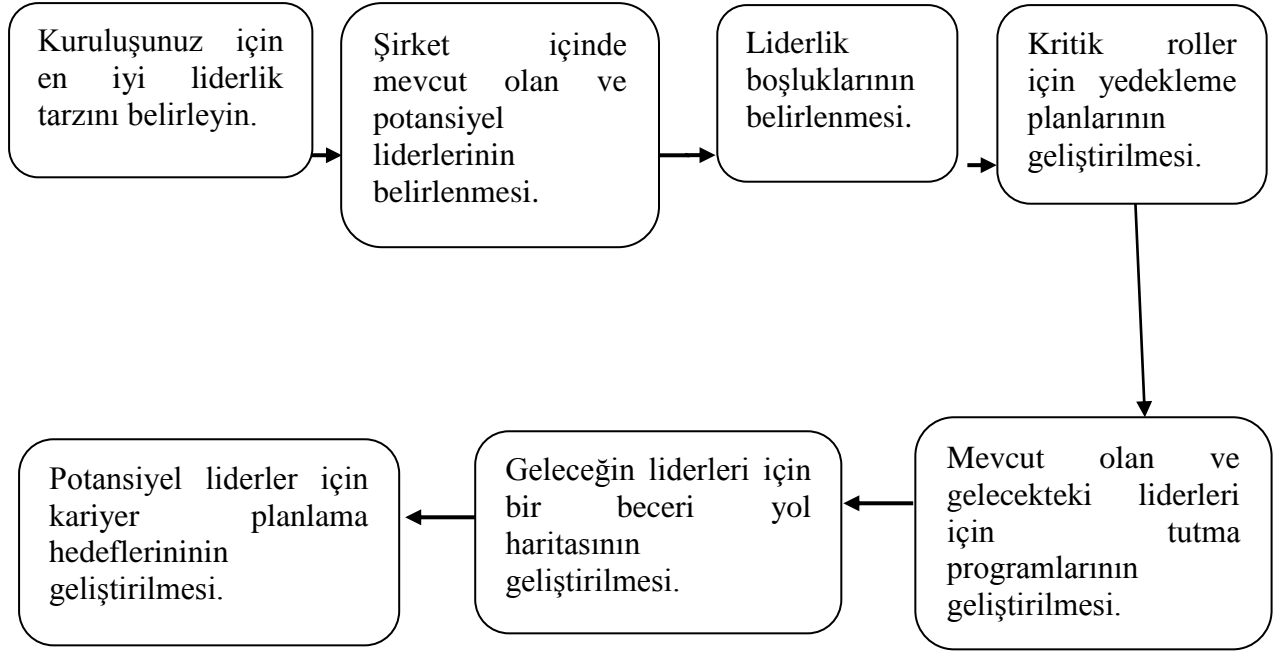
#### **1.7.2.5. Etkili Liderlik Davranışları**

Okul müdürleri eğitimde etkili bir rol oynamakta ve öğretmenlik mesleğini şekillendirmektedir. Onlar, topluluklarda önemli profesyoneller ve rol modelleridir. Okul müdürlerinin değerleri ve hırsları okullarının başarılarını belirler. Buna ilişkin olarak, eğitim bölümü'ne (2015) göre: şimdiki ve gelecekteki çocukların eğitimi için hesap verilebilirlik, onların liderlik ve sınıftaki öğretme ve öğrencilerin başarısının kalitesini etkilemekte, okul müdürleri öğretmenlerin uygulamaları ve profesyonel davranışlarını örnek alarak liderlik etmektedirler. Öğrencilerin davranışı için örnek bir iklim oluşturmakta, yüksek akademik beklentileri için standartlar uygulamaktadır. Bu standartlar hem kendi okulları için hem de okulun ötesindeki durumlara odaklanmakta ve çağdaş toplumdaki kültürel çeşitliliğine saygı gösterilmesini sağlamaktadır.

Alimi (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin ideal liderlik davranışı aşağıdaki gibidir: okul sistemine sadakat, öğretmen olarak beceri göstermesi, öğretim için sevgi ve ilgi, öğrenciler veya öğrenenler için sevgi, karakterin iyiliği, öğretmenler için sevgi, öz-irade, başkalarını ikna etme yeteneği, başkalarından en iyi sonucu alınması, derin akademik bilgi, farklı bakış açıları, girişim ve özgünlük, yargı ve derin kavrayış, iyi niyetler, kararlılık ve iş gibi karakter ve iyi disiplin uygulamasında yetenek.

Etkili liderlik, birkaç evreden meydana gelmektedir. Bu evreler olmadan liderlik tipinin tespit edilmesi mümkün olmayabilir. Aşağıdaki şekil liderlik sürecinin önemli aşamalarını göstermektedir.

### Şekil 1.1: Etkili Liderlik Süreçlerindeki Adımları



Kaynak: Oracle (2012). *Seven Steps for Effective Leadership Development*. An Oracle white paper. Taleo cloud service.

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, etkili liderlik modelinin geliştirilmesinde takip eden yedi (7) kritik aşama gösterilmektedir. Bu aşamalar takip edilmelidir, çünkü her bir aşama birbirini bilgilendirir. Süreç başarılı bir şekilde takip edildiği takdirde, bir etkisiz liderlik ve sistemin çökmesine organizasyonda rastlanmayacaktır.

**Aşama 1: Kuruluşunuz için en iyi liderlik tarzını belirleyin.** Söz konusu işlemde bu ilk adımdır. Farklı stilleri farklı durumlar için gerekli ve her lider için belirli bir yaklaşım sergilemede doğru zamanı bilmesi gerekmektedir (Germano, 2010). Bu adımın en önemli aşama olduğu iddia edilmektedir. Çünkü iyi liderlik tarzı olmadan performans ve verimlilik hiç bir zaman etkili olamaz. Her organizasyonda, performans ve verimlilik uygun liderlik tarzları ile gerçekleştirilebilmektedir.

**Aşama 2: Şirket içinde mevcut olan ve potansiyel liderlerinin belirlenmesi.** Yüksek potansiyeli olan çalışan, organizasyonun liderlik pozisyonlarında tutmak için potansiyel yeteneği ve öğrenme kapasitesi olduğu tespit edilmiş kişidir (Kelly, 2013). Tespit edildikten sonra, gelecekteki liderlik pozisyonları için onlar hazırlanmakta ve tasarlanmış odaklı gelişim fırsatları verilmektedir (Nikravan, 2011, akt. Kelly, 2013). Kelly’e (2013) göre, bütün etkili liderler aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdırlar: başarı için bir sürdürülebilir eğilim, analitik öğrenme



yeteneği, girişimci ruhu, dinamik algılar (Yüksek potansiyel çalışanlar riskleri etmemesi için bu algılar kullanılır).

*Aşama 3: Liderlik boşluklarının belirlenmesi.* Kuruluşlar güçlü olmak istiyorsa, onlar organizasyonda değerli, gerekli liderlik elemanlarını bilmek zorundadırlar (Leslie, 2009). Centre for creative leadership'e (2014) göre "Liderlik Boşluğu Göstergesi (LGI)" kullanılmasını önermektedir. Bu teknik organizasyondaki yöneticilerinin gelişim ihtiyaçlarına ilişkin düşünceleri bilmek için yardımcı olmaktadır (Leslie, 2009). "Liderlik Boşluğu Göstergesi (LGI)" ile örgütlerde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir: kuruluşunuzun başarısı için en önemli özgün liderlik becerilerini keşfediyorsunuz, mevcut liderler arasındaki beceri ve bakış açılarının gücünü belirliyorsunuz, mevcut liderlik becerileri ve başarı için gerekli olarak tanımlanan liderlik becerileri arasındaki boşlukları tanıyorsunuz, başarıyı ve kariyer ilerlemesini engelleyen faktörleri tanımlıyorsunuz ve yetenek eğitim ihtiyaçlarını teşhis ediyorsunuz.

*Aşama 4: Kritik roller için yedekleme planlarının geliştirilmesi.* Veraset Planlama Yol Haritasına (Workforce magazine, 2011) göre, kayıp liderlik etkisini azaltmak için tek yol vardır. Bunun; yeni nesil liderleri teşvik etmek için güçlü bir yedekleme planı ile ilgili programın olması gerekmektedir. Bu program, danışmanlık, eğitim ve atamalar ile yapılmaktadır. Program ile lider adayları zamanı geldiğinde dümen almaya hazır hale gelmektedirler.

*Aşama 5: Mevcut olan ve gelecekteki liderler için tutma programlarının geliştirilmesi.* Tutma stratejileri çeşitli biçimlerde yapılabilmektedir (Miller, 2013). Bununla birlikte, çeşitli öneriler arasında uzlaşma sağlanabilmektedir, yani; liderleri iyi seçmesi ve liderlik eğitimine yatırım, çapraz eğitim, muharebe iş yorgunluğu ve işyeri esnekliği kabul edilmesi gibi. Liderlik her zaman devamlı olmalıdır.

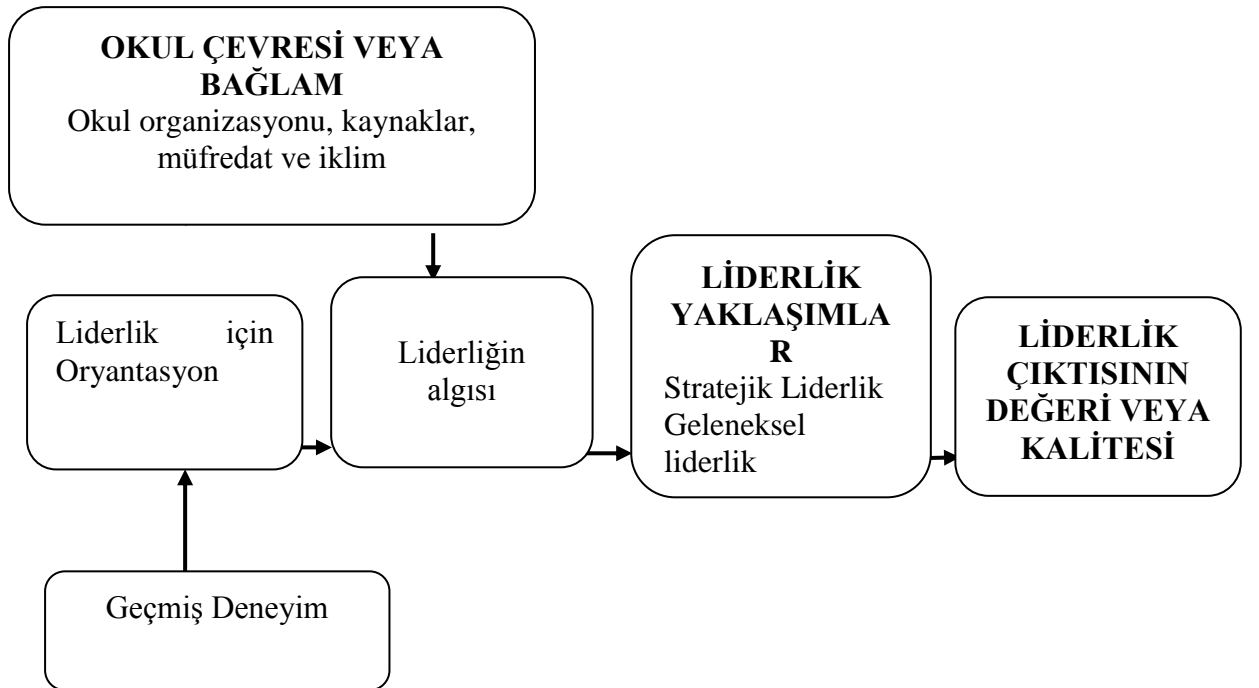
*Aşama 6: Gelecekteki liderler için bir beceri yol haritasının geliştirilmesi.* Her düzeyde başarı için kritik becerilere odaklanmak suretiyle, bir organizasyon daha hızlı sonuç alabilir (Centre for creative leadership, 2014). Liderlik becerileri sürekli değişen koşulları ve zorlukları karşılamak için gelişmeye ve sırayla adapte etmeye devam etmelidir. Etkili ekipleri oluşturması, daha fazla etkinlik için koçluk, eğitimler ve navigasyon değişiklik.

*Aşam 7: Potansiyel liderler için kariyer planlama hedeflerinin geliştirilmesi.* Şirketler yarının liderlerinin yetiştirilmesi baskısı ile karşı karşıyadır (Hofer, 2015). Kariyer geliştirme bir şirketin cazibe ve saklama stratejisinin önemli bir bileşenidir. Kariyer gelişimi planlama ve gerekli geliştirme faaliyetleri aracılığıyla farklı kariyer yolları yanı sıra mentörlük ve ilerlemeyi keşfetmek için yüksek potansiyeli motive etmelidir.

### 1.7.2.6. Liderlik Faktörleri ve Süreçleri

Liderlik birçok faktör tarafından etkilenir. Aynı zamanda, çeşitli işlemlerden geçer. Hem lider hem de izleyici bu faktörleri ve süreçleri anlamak zorundadır. Böylece liderler, izleyicilerin davranışlarını uygun olarak şekillendirirler. Aşağıdaki şekilde liderlik sürecinin, okul çevre / bağlamı, liderlik yaklaşımı ve değeri / kalitesi arasındaki ilişkisi görülmektedir.

**Şekil 1.2: Liderlik Faktörleri ve Süreçlerin Çerçevesi**



Kaynak: Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2nd edition). London: Routledge Falmer. Modified by the present researcher to suit the study.

Şekil 1.2'ye göre: okul ortamı veya bağlam (kaynaklar, müfredat ve iklim) o okuldaki liderlik stili veya modelini belirlemektedir (Sharma & Jain, 2013). Lester'e (1975) göre, bir kişinin ortamının daha sonra onun davranışını etkilemektedir.

Örneğin; kısıtlı kaynakların olduğu örgütlerde liderler, otokratik liderlik stilini kullandıkları iddia edilmektedir.

#### **1.7.2.6.1. Okul Çevresi**

Nielsen (2015), başarılı bir okul ortamı için gerekli 5 bileşen olduğunu belirtmiştir. Bunlar; vizyon, beceri, teşvikler, kaynaklar, ve eylem planıdır. Bu bileşenlerden herhangi birinin eksikliği okulda, konfüzyon, anksiyete, tedrici değişim, hayal kırıklığı ortaya çıkarabilmektedir. Boekhorst'a (2015) göre, bu durumda uygun bir liderlik sistemi olması gerekmektedir.

#### **1.7.2.6.2. Liderlik Yönelimleri**

Örgütler ve bireyler her zaman farklı liderlik yönelimlerine sahiptir. Bolman ve Terrence'ye (2003) göre, kritik liderlik yönelimleri bulunmaktadır: sembolik liderlik yönelimi, siyasi liderlik yönelim, yapısal liderlik yönelim ve insan kaynakları liderlik yönelim.

#### **1.7.2.6.3. Liderlik Algısı**

Myatt (2012) algının bir inanç, teori, hipotez, duygu, görünüş, görüş, gözlem, içgörü, farkındalık, ya da duyarlılık olduğunu ifade etmektedir. İlk algının gerçekliği kalıcı olmamakta, ve ilk algıların çoğu zaman geçmesiyle, koşulların değiştirilmesi veya ilave bilgi alınmasından değişmektedir. Diğerlerinin algılarını anlaması etkili lider olmanın önemli bir parçasıdır. Kilit liderlik algıları şu açıdan izlenebilir: iyimser, pesimist, kuantum lideri, siyasi lider, hizmetkar lider ve filozof. Bu nedenle, başkalarının algılamalarını anlaması lidere istihbarat kaynağı, bir öğrenme fırsatı ve iletişim hatlarını açık tutma olanağı sağlamaktadır.

#### **1.7.2.6.4. Liderlik Yaklaşımları**

Lider bir pozisyonda ayakta kalabilmek için net bir liderlik yaklaşımına sahip olmalıdır. Buradaki liderlik yaklaşımları şunlardır: *stratejik liderlik*: Schoemaker ve diğerleri'ne (2013) göre, bu kuruluşların düzene ve çalışanları nasıl meşgul edebileceğini araştırmaktadır. Bu liderlik örgütün büyüme yönü ve vizyonunu etkilemektedir. Stratejik liderlik organizasyon içinde üç seviyede görülür: (1) üst kısmında: burada iş birimlerinin stratejileri belirli süre boyunca formüle edilmiştir, (2) ortasında: yukarıdan aşağı strateji iş birimi veya bölgesel stratejiye çevrilmiş ve hedefleri oluşturulur, ve (3) departman düzeyinde: iş birimi stratejisi hedefleri

yürütülen bireysel hedefleri çevrelemektedir. Geleneksel liderliğin; Martin'a (2013) göre, 3 türü vardır. Buna göre: geleneksel lider, ekibin önünde durur ve zafer için çaba göstererek onlara ilham verir, geleneksel bilgeliğe sahip korkusuz liderlerdir. Hizmetkar liderler ekiplerini daha iyi hale getirmek için kendilerini adamaktadırlar. Bu lider kuruluş ya da kurum için daha değerlidir.

#### **1.7.2.6.5. Liderlik Deneyimi**

Liderliğin, deneyim ile ilgili olduğu söylenebilmektedir. Johnson ve Roberts'a (2009) göre, etkili bir lider için gerekli liderlik deneyimleri şunlardır: gerçek sorumluluk almaya hazır olması, hızlı değişim ve belirsizlik zamanlarında liderlik etmesi, iyi ve kötü patronlarından öğrenmesi, başkaları ile sonuçlarını değerlendirmesi, her zamanki gibi iş ile stratejik değişim sorunlarını dengelemesi, zor görüşmelerin üstesinden gelmesi, medya ve halkla ilişkiler konuları ile başa çıkması, izleyicilerin yardıma ihtiyaçları olduğunda yardım etmesi ve bunun için sorması, ve iş ve yaşam önceliklerin dengelenmesi.

#### **1.7.2.6.6. Liderlik Çıktıları**

Kritik adımlar müzakere edildikten sonra, lider kendi kararlarını almalıdır. Etkili liderlik ile, sonuç ve davranışlar da kusursuz ve etkileyicidir. Aşağıdaki öğeler lider için büyük önem taşımaktadır: liderlik vizyon, misyon, stil ve değerleri belirleme yoluyla farkındalık duygusu, bilgi ve kimlikler, kültürler ve toplumun etrafındaki çeşitliliğinin farkındalığı, iletişim becerileri ve diğerleri ile ilişkilendirme yeteneği, etkili vatandaşlık ve sosyal sorumluluğa yönelik farkındalık ve bağlılık, başkaları ile anlamlı ilişkiler kurma yeteneği, hizmet deneyimleri yeteneği, sosyal adaletsizliklere maruz kalma yoluyla sosyal adaletin kişisel tanımı, ve toplumda katılımı ile sosyal ve medeni sorumluluk duygusu (Centre for creative leadership, 2004).

Heifetz akt. Johnson ve Roberts (2009) liderlik için beş ilke tespit etmiştir. Bu stratejik ilkeler şunlardır: adaptif zorlukların belirlenmesi, eylemleri teşvik etmek için yeteri kadar stress düzeylerini yüksek tutması, kritik olan konulara odaklanması, insanların yapabileceği bir oranda iş dağıtması, ve liderlik vasıflarına sahip bireylerin yetişmelerine imkan sağlaması. Bu ilkelerin uygulandığında, liderler ve takipçileri sağlam bir ortamda yaşamaktadırlar. Riskler, maliyetler ve

sorumlulukları da paylaşılmış olabilmektedir. Organizasyon bağımlılığı da mümkün olmaktadır. Ayrıca, astlar da liderlik ödülleri paylaşabilmektedir.

#### **1.7.2.7. Fraktal Özellikleri ve İşlevleri**

Fraktal özelliklerinin tanımlanmasında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Erçetin & Bisaso, 2015; Erçetin, Bisaso & Saeed, 2015; Fryer & Ruis, 2004; Glickman, 2001; Hoffman, 2010; Öztürk, nd.). Bu yazarlara göre, en kritik fraktal özellikleri şunlardır: iterasyon – tekrarlama, kendi kendini örgütleme, öz-benzerlik, kaos kenarı, ortaya çıkışı, dinamik süreci, karmaşıklıkta basit regularizasyon, ko-evrim, alt-optimal, gerekli çeşitlilik, bağlanabilirlik, basit kurallar ve iç içe sistemler. Günay ve Kabaca'ya (2013) göre, fraktalların tekrarlama, öz benzerlik, kesirli boyut ve karmaşıklık olmak üzere 4 temel özelliğine sahip olduğu iddia etmişlerdir.

Fraktallar ve liderlik ile ilgili işlevler de çeşitli çalışmalarda yer almıştır. Raye (2012) beş fraktal liderlik işlevinden bahsetmiştir. Bu işlevler şunlardır; desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi. Fraktal liderlikte, liderliğin sürekliliğinin vazgeçilmez olarak kabul edilen diğer yönleri de vardır. Shoham ve Hasgall (2005) karmaşık sistemin işleyişi hakkında bir çalışma yapmıştır. Onların analizi, beş kritere dayalıdır. Fraktal liderlik örgüt ortamında bu işlevler, sisteminin dönüşümü için çok kritiktir. Söz konusu işlevler şunlardır: bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi ve öz-gelişme.

#### **1.7.2.8. Fraktal Liderlik**

Fraktal özellikleri ve işlevlerine dayalı bir liderlik yaklaşımıdır. Raye'ye (2012) göre fraktal liderlik, otorite, komuta ve kontrol sistemleri ile karakterize edilir. Bunlar, kuruluşlar içinde stress ve ilerleme için iç rekabet yaratmaktadırlar. Li yan-Zhong'a (2006) göre, fraktal liderlik söz konusu olduğunda, arzu edilen kaynak tahsisi ve bilgiler, günlük etkileşimleri ve düzenli konuşmaları aracılığıyla etkin bir şekilde paylaşılmaktadır. Bunlar uygun fikirler üretmekte ve ekonomik kalkınma ve ürün ve hizmetlerin sunulmasını sağlamaktadır. Raye'ye (2012) göre fraktal liderlik

modelleri, düz hiyerarşilere sahiptir ve organizasyon boyunca sorumluluk ve hesap verilebilirlik sağlamaktadır. Shoham ve Hasgall'a (2005) göre fraktal bir liderlik her hangi bir sistemin dönüşümü için çok kritiktir. Dolayısıyla fraktal liderlik, liderlik interaktif süreçler ve uygulamalar üzerinde durulmakta ve liderlik desenleri genişletilmiş ve çeşitli hale gelmektedir (Tripathi, 2013). Bu liderlik sistemi geniş bir esneklik ile çalışmaktadır.

### **1.7.3. Kuramsal Açıdan Liderlik**

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için liderlik ile ilgili büyük adam teorisi, klasik örgüt teorisinde liderlik yaklaşımı (özellikler yaklaşım), neo-klasik örgüt teorisinde liderlik yaklaşımı (davranışsal yaklaşım), modern örgüt teorisinde liderlik yaklaşımı: (durumsallık yaklaşımı), post modern liderlik yaklaşımı (alternatif yaklaşımlar), liderlik modelleri ve fraktallara en yakın olan kaos ve karmaşıklık kuramları incelenmiştir. Alanyazında liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar çok sayıda bulunabilmektedir. Ayrıca bu çalışmalar hem teorik hem de uygulama biçiminde yapılmıştır. Liderliğin ne olduğunu açıklamaya çalışan üç temel yaklaşımın var olduğu bilinmektedir: (1) Özellikler yaklaşımı, (2) Davranışsal yaklaşımlar ve (3) Durumsal yaklaşımlar (Küçüközkan, 2015, s.87). Geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar da incelenmektedir. Sıgı (2008 akt. Coşar, 2011, s.8), “özellik ve nitelik teorilerinin, liderlik yeteneklerinin kazanılan özelliklere bağlı olduğunu” iddia etmişlerdir. Dolayısıyla, “durumsallık teorileri”, etkili liderliği tamamen içinde bulunduğu durumun şartlarına göre şekillendirmektedir. “Davranışsal teoriler”, etkili lideri “davranışlarına göre” değerlendirmektedir. “Modern yaklaşımlar” ise, liderin yaratıcılık, vizyon sahibi olması ve ileriye görme yeteneği üzerinde durmaktadır.

İlk olarak, 1950 öncesi ‘Büyük Adamlar Teorisi’ ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği, liderin “sözde tarihin seyrine” karar vermesidir. Büyük Adamlar Teorisi, “bazı bireylerin tarihin herhangi bir periyodunda lider olmalarına imkân verecek bazı özellikler ile doğdukları varsayımına” (Uğurluoğlu & Çelik, 2009, s.122) dayanmaktadır. Bu teorinin, liderlik için daha gerçekçi bir özellik yaklaşımına yol açtığını söylemek mümkündür. Bu teoriden sonra geliştirilen teoriler daha ayrıntılı ve geniş biçimde açıklandığı için, büyük adam teorisi artık kabul görmemektedir.

### 1.7.3.1. Klasik Örgüt Teorisinde Liderlik Yaklaşımı:

#### Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı, liderlik konusunda ilk önce 1. Dünya Savaşı sırasında “askerler adına görülen ihtiyaç sonrası” (Demir vd, 2010, s.132) doğmuştur. Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın “askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle” (Çelik, 2013, s.7) başlamıştır. Öyleyse, özellikler yaklaşımlarında, genel olarak, “liderleri diğerlerinden ayıran özellikler” (Deliveli, 2010, s.25) üzerinde durulmuştur. Cemaloğlu’na (2007) göre, özellik teorisi “kisinin lider olabilmesi için doğuştan gelen bazı kritik özelliklerinin bulunması gerekmektedir” (s.75). Başka değişle özellikler yaklaşımında lider, sahip olduğu bireysel özellikleri (yaş, cinsiyet, analitik düşünme vb.) ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Bakan, 2009, s.142). Bu yüzden, Napoleon, Amin, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi isimler söz konusu liderlik yaklaşımında çok önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Alkın (2006) liderlerin özelliklerinden bahsetmiştir. Bu özellikler beş kategoride ele alınmaktadır. Söz konusu kategoriler şunlardır; kişisel, fiziksel, zihinsel, duygusal ve genel özellikler. Verilen kişisel özellikler şunlardır; bireyler arası ilişkiler ve haberleşme yeteneği, kesinlik, kararlılık ve insanları idare etme yeteneği, yaratıcılık, sistematik düşünme ve başkalarının duygularını anlamak (s.17-18). Fiziksel özellikler açısından, sağlık ve dinçlik yanı sıra fiziki dinçlik (s.19-20). Ayrıca, zihinsel özellikler; irade, şahsi disiplin, inisiyatif, muhakeme, özgüven, zekâ ve kültürel bilinç olduğu belirtilmiştir (s.20-22). Duygusal özellikler; kişisel kontrol, denge ve tutarlılıktır (s.23-24). Genel özellikler ise; hizmet yönelimli olmak, diğerlerinin gelişimlerine katkıda bulunmak, farklılıkları yönetmek, politik bilinç, sosyal yetenekler, işbirliği ve dayanışmadır (s.24-27).

Özellikler yaklaşımına göre, kişinin lider olarak ortaya çıkmasının ve grubu yönetmesinin en önemli nedeni, taşımakta olduğu (yaş, cinsiyet, zekâ, bilgi, dürüstlük, iş başarıma yeteneği, duygusal olgunluk, kişiler arası ilişki vb.) özelliklerdir (Uğur & Uğur, 2014, s.129). Genel olarak, Stogdill’in, liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliği aşağıda belirtmiştir (Lunenburg & Ornstein, 1991 akt. Çelik, 2013, s.10):

1. Kapasite (zeka, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama).
2. Başarı (eğitim, bilgi ve atletik başarı).
3. Sorumluluk (bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği).
4. Katılma (etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık).
5. Konum (sosyo-ekonomik konum ve popülarite).

### **1.7.3.2 Neo-Klasik Örgüt Teorisinde Liderlik Yaklaşımı:**

#### **Davranışsal Yaklaşım**

Canbolat'a (2016) göre, bu liderlik yaklaşımı 1950 ve 1970 yılları arasında ortaya çıkmıştır. Bu teoriye göre liderin nitelikleri ve davranışları çok kritiktir (s.24). Bu yaklaşım, "liderin etkililiğini bireysel özelliklerin değil, davranış özelliklerinin belirlediğini ve liderlik davranışlarının da eğitim yoluyla kazanılabileceğini ileri sürmektedir" (Demir vd., 2010, s.134). Bu yaklaşımda, liderin özellikleri yerine grup üyelerine, ya da izleyicilere karşı gösterdiği davranış üzerinde durur (Uğur & Uğur, 2014, s.129). Davranışsal liderlik yaklaşımında son derece önemli olan unsurlar şunlardır; örgütsel kültür, görevlerin doğası, yönetsel değer ve deneyimler (Uğurluoğlu & Çelik, 2009, s.123). Davranışçı yaklaşıma göre, "liderleri belirleyen faktörler kişisel özellikler değil, temsil ettikleri gruba uygun davranış göstermeleridir" (Cemaloğlu, 2007, s.75). Bu yaklaşımda önemli olan liderlik biçimleri aşağıda gibi tespit edilmiştir.

#### **1.7.3.2.1. Iowa Üniversitesi Liderlik Araştırmaları**

Bu liderlik yaklaşımı 1938 yılında K. Levin idaresinde ortaya çıkarılmıştır. Çok geniş kapsamlı bir dizi çalışmadan oluşan Iowa Üniversitesi liderlik araştırmaları R. Lippitt ve R.K. White tarafından devam ettirilmiştir (Demir vd., 2010, s.134). Söz konusu çalışmalar, liderin kim olduğunu tanımlamaya çaba göstermiştir. Canbolat'a (2016) göre, bu çalışmalar önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışmalara göre,

*yönetici karar verir duyurur, karar satar, fikir sunar, soru ister, değişebilecek nitelikteki kesin olmayan kararı sunar, problem sunar, öneri alır, karar verir, sınır tanımlar, gruptan karar ister, astlarının üstlerinde tanımlanan sınırlar çerçevesinde fonksiyonel olarak hareket etmelerine olanak sağlar (s.28).*



#### **1.7.3.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Araştırması**

1945 yılında resmi ve resmi olmayan birçok idareci için gerçekleştirilen bu araştırmanın hedefi, liderin “nasıl adlandırıldığı” konusunu belirlemektir (Yaşbay, 2011, s.7). Ohio liderlik araştırmaları, liderlerde görülen belirli davranış kalıplarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır (Küçüközkan, 2015, s.90). Bu davranış biçimleri soru haline dönüştürülmüş ve "Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (Leadership Behavior Description Questionnaire)" oluşturulmuştur (Alkın, 2006, s.57). Uygulanan faktör analizinden sonra iki genel liderlik tarzı bulunmuştur ve bunlara; "yapıyı harekete geçirme (initiating structure)" ve "bireyi önemseme (consideration)" adı verilmiştir (Alkın, 2006, s.58)

#### **1.7.3.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırması**

Ohio Üniversitesi araştırmalarında olduğu gibi, Michigan Üniversitesindeki çalışmalar da da lider davranışlarını iki bölümde incelenmiştir (Küçüközkan, 2015, s.91). Bu iki araştırmanın benzer zamanlarda yapıldığını söylemek mümkündür. Araştırma örgüt içinde “yüksek verimli ve düşük verimli bölümlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerindeki farklılaşmayı” ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Başaran, 1998: 44 akt. Deliveli, 2010, s.32). Araştırmada iki önemli davranış biçimi ele alınmıştır; kişiye yönelik davranışları ve işe yönelik davranışları. Etkili liderlerin söz konusu davranışları göstermeleri beklenmektedir.

#### **1.7.3.2.4. R. Blake ve J. Mouton Yönetim Tarzı Matrisi Modeli**

Bu liderlik yaklaşımı Blake ve Mouton tarafından ortaya atılmıştır. Aslında Texas Üniversitesi'nde bu araştırmalar yer almıştır. Bu iki bilim adamı, Ohio Üniversitesi'nin bilim adamlarının ortaya attığı görüşlere yakın bir görüş (managerial grid olarak adlandırılan) ortaya koyması amacıyla araştırma yapmışlardır (Alkın, 2006, s.64). Dolayısıyla, Blake-Mouton liderlik davranışını şu konular üzerinden tarif etmişlerdir; “üretime yönelik olma” ve “kişiler arası ilişkilere yönelik olma” ve modele göre, rahat bir iş ortamı ve verimli bir iş temposu için doyurucu ilişkiler gereklidir (Zel, 2001: 107 akt. Aykanat, 2010, s.20). Dolayısıyla lider, astlarının ihtiyaçlarını dikkate almak zorundadır (Aykanat, 2010, s.20). Bu modele göre organizasyondaki kişiler arasındaki ilişkileri onların performansını son derece etkilemektedir.

#### **1.7.3.2.5. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Yaklaşımları**

Bu görüş ilk defa 1957 yılında Douglas Mc Gregor tarafından "The Human Side of Enterprize" adlı eserde ifade edilmiştir (Canbolat, 2016, s.34). Bu çalışma yaygın biçimde X ve Y kuramı olarak da bilinmektedir (Demir ve ark., 2010, s.133). X yaklaşımına göre; liderler otoriterdir, astlarına onlardan ne beklediklerini söylerler, yol gösterirler ve patronun kim olduğunun bilinmesini isterler. Y yaklaşımına göre ise, liderler katılımcı-demokratik tarzdadırlar, astlarına danışır, fikir alışverişinde bulunur ve kararlara katılmaları konusunda onları cesaretlendirirler (Robbins, 2002 akt. Küçüközkan, 2015, s.89). Bu yaklaşım farklı durumlarda ve farklı liderler tarafından uygulanmıştır. Çünkü organizasyondaki durumları iyi tanırlar ve uygun alternatifleri verirler.

#### **1.7.3.2.6. Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli**

Sistem 4 modeli liderlik anlayışlarını gruplar halinde açıklar. Bunlar; istismar eden (sömürücü) otokratik, koruyan (babacan, iyilik sever) otokratik, danışmacı ve katılımcı demokratik liderlik olarak ifade edilebilir (Erdal, 2007, s.26). Aykanat'a (2010) göre bu sistemler 1'den 4'e kadar sıralanır. Sistem 1, istismarcı-Otoriter Liderlik yer almaktadır; system 2, yardımsever otoriter liderlik yer alır; system 3, katılımcı liderlik olur ve system 4, demokratik liderlik yer almaktadır (s.24). Bu yaklaşım da liderliğin farklı olabileceği durumlar yansıtılmakta ve duruma göre lider uygun bir sistemi kullanabilmektedir. Dolayısıyla, etkili lider olmaya çalışan bir kişi bu sistemlerin en uygun kullanabileceği zamanları belirlemelidir.

#### **1.7.3.2.7. Z Yaklaşımı**

William Quchi'nin Z yaklaşımı modeli yedi ana unsur üzerine kurulmuştur. Bunlar; uzun dönem istihdam, yavaş değerlendirme ve terfi, uzmanlaşmamış mesleki gelişme, grup kararı, müşterek sorumluluk, kapalı ve biçimsel olmayan kontrol, çalışanın çevresiyle beraber ele alması şeklinde sıralanabilir (Ekici, 2006: 102 akt. Canbolat, 2016, s.36). Ouchi'nin yazdığı 'Teori Z'e göre,

*Savaş sonrasında, Japonya'daki verimliliğin ABD'ye kıyasla yüzde dört yüz nasıl arttığını, yönetim tarzının bir ülkenin kültürel değerleriyle nasıl sıkı bağlantılı olduğunu ve kalite çemberlerinin ne işe yaradığını" ortaya koymuş ve başlıca yedi husus üzerinde durmuştur. (Şimşek, 1999: 102 akt. Deliveli, 2010, s.30)*

### 1.7.3.3. Modern Örgüt Teorisinde Liderlik Yaklaşımı:

#### Durumsallık Yaklaşımı

Klasik ve neo-klasik kuramların eksikliklerini gidermesi amacıyla modern yönetim kuramları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda olumlu yönlerini değerlendirdiği görülen bu yaklaşım, durumsallık yaklaşımını olarak adlandırılmıştır. 1950'li yıllardan başlayarak “uzmanlar, çalışmalarını lider ve izleyenlerini saran çevresel etkenler üzerine devam ettirmişlerdir” (Özkalp & Sabuncuoğlu, 1997: 144 akt. Canbolat, 2016, s.37). Durumsallık teorisinin temel varsayımı, bu durumda, liderin davranışının durumdan duruma değişeceği yönündedir (Uğurluoğlu & Çelik, 2009, s.123). Cemaloğlu'na (2007) göre, “durumsallık yaklaşımı tek bir doğru davranış modeli olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumundadır” (s.75). Söz konusu yaklaşımda “en iyi tek bir liderlik tarzı yerine duruma göre duyarlı liderlik tarzı üzerine odaklanılmıştır” (Bakan, 2009, s.141). Durumsallık yaklaşımı kısaca, “liderliğin oluştuğu şartlara ya da ortama ağırlık” (Uğur & Uğur, 2014, s.129) vermektedir.

Durumsallık yaklaşımları şunlardır.

- Fred Fiedler'in etkin liderlik yaklaşımı
- Yol- Amaç yaklaşımı
- Reddin'in üç boyutlu lider etkinliği yaklaşımı
- Hersey ve Blanchard'ın yaşam dönemi yaklaşımı
- Vroom-Yetton-Jago liderlik yaklaşımı
- Robert Tannenbaum ve Warren H.Schmidt'in lider davranış süreci

#### 1.7.3.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı

Fiedler'e göre, örgütsel davranış için, kişisel özellikler ve mevcut şartlar çok önemlidir. Lider olmak için bazı faktörler olması gerekmektedir. Bu faktörler: 1-) Lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin niteliği, 2-) Görevin iyi yapılandırılma derecesi ve 3-) Liderin konumsal yetki derecesi. İzleyenler görevi 'açık ya da karmaşık' olarak algılayabilir. Görevin belirlenmesi ya da yapılandırılması şunları kapsar: 1-) Amaçların açıklığı, 2-) Amaca ulaşma yolları, 3-) Kararların doğruluğu ve 4-) Özel çözümler (Karahana, 2010). Başka yaklaşımlar da olduğu gibi Fiedler de insan ilişkilerinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

#### **1.7.3.3.2. Yol- Amaç Yaklaşımı**

Bu yaklaşım Robert House tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım en çok bilinen durumsal yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşıma göre, “amaca, liderin motive olmasından daha çok onu izleyenlerin güdülenmesi önem taşımaktadır” (Bakan, 2009, s.142). Yol-Amaç teorisi, “liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemekte; bu boyutlara, önderi izleyenlerin, gösterilen amaca ulaşabilmeleri için amaca güdülenmelerini üçüncü boyut olarak eklemektedir” (Deliveli, 2010, s.38). Kısaca, bu yaklaşımda çalışanların güdülenmesi çok önemli bir rol oynamaktadır.

#### **1.7.3.3.3. Reddin’in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı**

Bu liderlik yaklaşımı William J. Reddin tarafından ortaya konulmuştur. İşe ve göreve dönük olmanın dışında, üçüncü bir boyut olarak etkililik boyutunu ele almıştır. Dolayısıyla, bu yaklaşım ‘3 Boyut Yaklaşımı’ ya da ‘Üç Boyutlu Liderlik Teorisi’ olarak adlandırılmıştır. Reddin’e göre,

*Yönetmel Etkililik, bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gereklilerini (işleri) yerine getirme derecesidir. Her işin belirli, bilinen standartlar olduğunu ve yöneticilerin performanslarının bu standartlara göre değerlendirildiğini vurgulamıştır (Ömürgönülse & Sevim, 2005, s.92).*

Dolayısıyla, başka liderler de olduğu gibi lider, yönetir, sürdürür, motive eder, organize eder ve planlar ancak bunlarla birlikte daha benzersiz bir boyut taşımaktadır.

#### **1.7.3.3.4. Hersey ve Blanchard’ın Yaşam Dönemi Yaklaşımı**

Bu yaklaşım Paul Hersey-Kenneth Blanchard 1969 tarafından ortaya atılmıştır. Yaklaşımın temel varsayımları şunlardır; “etkili liderlik davranışı ve grubun olgunluk seviyesi arasındaki ilişkinin tutarlılığı”. Yaklaşım aynı zamanda Yaşam-Döngüsü teorisi olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre liderin başarısı için astların durumunun uygun olması beklenir. Olgunluk ise “astların görevlerini yapmak konusundaki motivasyonu, deneyimi ve sorumluluk alma hevesleri ile açıklanmaktadır” (Deliveli, 2010, s.40)

#### **1.7.3.3.5. Vroom-Yetton-Jago Liderlik Yaklaşımı**

Bu yaklaşımın mimarları Victor Vroom ile Phillip Yetton’dur. Yaklaşımı 1973 yılında geliştirmeye başlamışlardır. Yaklaşımda “liderin görevini karar verme noktası üzerinde buluşturmuş sonra bu yaklaşıma 1980’li yıllarda Arthur G. Jago’da

katılınca 1988'de bu yaklaşımın son haline ulaşılmıştır" (Erdal, 2007, s.23). Modele göre kısaca liderin karar alma sürecinde çalışanların katılması çok önemlidir. Buna ilişkin bazı sorular da vardır. Çalışanların bu sürece ne zaman ve ne ölçüde katılması gerekmektedir? Yaklaşımın bu tür sorular üzerinde durmuş olduğu görülmektedir.

#### **1.7.3.3.6. Robert Tannenbaum ve Warren H. Schmidt'in**

##### **Lider Davranış Süreci**

Bu yaklaşım Tannenbaum ve Schmidt'in yaptıkları çalışma ile ortaya çıkmıştır. Çalışma 1950'ler de yapılmıştır. Çalışma ile yöneticilerin sorumluluklarını iyi bir şekilde gerçekleştirmelerine odaklanılmıştır. Liderler için karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Burada yönetici; karar verir ve ilan eder, karar alır, fikirler sunar ve soruları bekler, problemler sunar ve tavsiyeler ister ve yönetici astların karar vermesine imkân sağlar (Chartered Management Institute, 2010).

#### **1.7.3.3.7. Açık Sistem Yaklaşımı**

Açık sistem yaklaşımı Katz ve Kahn tarafından geliştirilmiştir. Bu sistem için önemli unsurlar şunlardır; girdi, dönüşüm süreci, çıktı, yenilenen girdi ve geri dönüşüm mekanizmaları. Bu mekanizmalar aşağıda gibi açıklanabilir:

*Girdiler: insan, materyal, makine, enerji, bilgi, finansman, vs., işleme, değişim ya da dönüşüm süreci: üretim ve pazarlama etkinlikleri, planlama, organizasyon, iletişim ve kontrol mekanizmaları, araştırma geliştirme çalışmaları, vs. ve çıktılar: eğitilmiş insan, hizmet, bilgi, fikir, enerji, atık, bunların çeşitli bileşimi, vs. kapsar (Yalçınkaya, 2002, s.106).*

Coşar'a (2011) göre, durumsal liderlik yaklaşımı, şu varsayımlara dayanır:

- Her durum için geçerli bir yönetim şekli ve liderlik biçimi bulunmamaktadır.
  - İşletmenin içinde bulunduğu durum, yönetim biçimi ve örgüt yapısını etkilemektedir.
  - Çalışanlar, liderlik yeteneklerini zamanla geliştirebilirler.
  - Liderlik, işletmelerin ve grupların etkinliğinde belirleyici bir role sahiptir.
  - Hem kişisel hem de durumsal faktörler lider etkinliğini belirleyici rol oynar.
- (s.13-14)

Liderlik üzerine yapılan çalışmalar, liderlik teorileri, yaklaşımları, tarzları, stilleri, kavramları, davranışları ve özellikleri gibi konuları incelemiştir. Söz konusu çalışmalar da olduğu gibi bu çalışmada da, liderlik kavramsal ve bağlamsal çerçevesini daha detaylı olarak ele alınmıştır. Liderlik modelleri, liderlik algılarının çerçevesi, liderlik uygulamalarının çerçevesi ve liderlik faktörleri ve süreçleri incelenmiştir.

#### **1.7.3.4. Liderlik Modelleri**

Günümüzde liderlik modelleri değişim içerisinde. Geçmişte, bir liderlik modeli her okul için uygun olarak görülmüştür. Bu yüzyılda ise değişim paradigmaları için her okul daha etkili bir liderlik modeli aramaktadır. Bu modeller biçimsel veya biçimsel olmayan modellerdir. Bush'a (2012) göre, bu yeni modellerin ortaya çıkmasının nedenleri fazladır. Söz konusu nedenlerden; eğitim standartlarının artırılması, okul liderliğinin sürdürülmesi, etkili okul yönetim ve köylerdeki okullarının geliştirilmesi olabilmektedir. Liderlik modeli geliştirilmesinde önemli olan faktörler şunlardır; vizyon oluşturulması, yönlerin belirlenmesi, insanların anlaşılması ve geliştirilmesi, organizasyonun yeniden desenlenmesi ve öğretim ve öğrenme programlarının yönetilmesidir (Leithwood vd., 2006). Çok sayıda liderlik modeli bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda bazılarının çok etkili olduğu iddia edilebilmektedir (Casse & Claudel, 2011). Teknoloji ve küreselleşme nedeniyle insanlar ve organizasyonların davranışları ve beklentileri dönüşüme uğramıştır. Bu nedenle, geleneksel liderlik modelleri liderlik amacını gerçekleştirmekten uzaktır. Buna göre, organizasyonda etkili bir performans ve verimlilik için lider geleneksel yöntemlerle örgütü idare edemez.

Bu bölümde devlet ve özel sektör organizasyonlarında (okullar olduğu gibi) kullanılan çeşitli liderlik modelleri incelenmiştir. Alanyazında çok fazla sayıda olan bu liderlik modellerinin, bazıları aşağıda incelenmiştir, bunlar; performans merkezli liderlik modeli, vroom ve yetton liderlik modeli, liderlik pusula modeli, küresel liderlik modeli, insanlar liderlik ve yönetim modeli, chartered yönetim ve liderlik modeli, genel yönetim ve liderlik modeli, grass-roots (çim-kökler) liderlik modeli ve bilgi tabanlı liderlik modelidir.

#### **1.7.3.4.1. Performans Merkezli Liderlik Modeli**

Performans Merkezli Liderlik modeli örgüt performansını artırmak için kullanılmıştır. Ayrıca bu model bir dizi ilişkili davranışları sağlar. Bolden'e vd. (2003) göre, model çalışanların yetkinlikleri ve ilgili davranışları 360 derece geribildirim yoluyla örgütün kalkınma fırsatlarını tanımlamaktadır. Dolayısıyla, böylece ilgili davranışları bir dizi yeterlilikler ile belirlenmiştir. Söz konusu yeterlilikler şunlardır; yüksek performans sağlanması, müşteriye odaklanması, diğerlerin çalışanların geliştirilmesi, sürekli iyileştirme ve birlikte çalışma. Marsh'a (2015) göre performans merkezli modeli, uluslararası ve işbirlikçi bir süreç anlayışı olarak liderlik uygulamada gerektirir. Modelde, öğrenme anlayışı takip edilir, desteklenir, değerlendirilir ve geliştirilir.

#### **1.7.3.4.2. Liderlik Pusula Modeli**

Model liderlik gelişimi ve eğitimi için kullanılan etkili liderlikte bir çerçeve ortaya koymaktadır (Bonner foundation, 2006). Liderlik pusula modeline göre liderin kendi değerleri ve anlayışları tek başına yeterli olamaz, organizasyondaki kişilere izin verildiğinde daha yüksek performans elde edilebilir (Wilcox & Susan, 1992). İzleyicilerin verdikleri tavsiyeleri ve yaptıkları yorumları lider için bir pusula gibi olur. Lider üzerinde beklenti yükü ve seviye büyük ölçüde azaltır. Modele göre, kararlılık, insanlar için endişe, kendini yansıtmaya ve profesyonel 'know-how' gibi liderlik yetenekleri liderlerden beklenir (Bolden vd, 2003). Diğer önemli öğeler şunlardır: girişimci liderlik, atılım, problem çözme, başkalarını kazanması, insanlara liderlik etmesi, tutum ve sürdürme yeteneği ve uluslararası iş yetkinlikleri (yetenekleri). Karakaş'a (2010) göre liderlik pusula modeli ile dokuz manevi özellik geliştirilir. Bunlar; mükemmellik, merhamet, tutku, ilham, soruşturma, özveri, takdir, kararlılık ve işbirliği.

#### **1.7.3.4.3. Küresel Liderlik Modeli**

Liderlik küreselleşen ekonomide örgütsel başarı için son derece önemlidir. Liderlerin çoğunluğu küresel ekonominin gerçeği ile her gün karşı karşıyadır (Story, 2011). Bu model, küresel ortamda liderlik potansiyelinin gerçekleştirilmesini sağlar (Story, 2011). Küresel liderlik "kültürel çeşitliliğe saygılı olurken küresel bir ortamda etkin bir şekilde çalışabilir olma" şeklinde tanımlanmıştır (Harris, Moran, & Moran, 2004 akt. Story, 2011, s.376). Service ve Kennedy (2012) küresel liderlik

teknolojileri, sanayileri, ulusların, kültürlerin ilişkileri ve çıkarların entegre edilmesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu modelin uygulamasına çalışan liderler dünyanın diğer kısımlarında yer alan gelişmeleri bilmelidirler. Aynı zamanda işleri dünyanın diğer kısımlarındaki gibi benzer şekilde gerçekleştirmelidirler (Bolden vd, 2003). Model, beş kategori etrafında inşa edilmiştir. Bunlar; değerler, iletişim, uluslararası ekip geliştirme, stratejik vizyonu, örgütsel yeteneğinin inşa edilmesi ve ticari sürdürülebilirliktir. Morrison'a (2000) göre, organizasyonların küreselleşmesini isteyen liderler bu modelden yararlanabilirler. Çünkü bu model sistematik bir yaklaşım ile tanınmaktadır. Söz konusu modeli kullanan liderlerin daha yetenekli ve etkili oldukları iddia edilebilmektedir. Kim (2015) küresel liderlik modeline ilişkin bir görüşü ortaya atmıştır. Ona göre, bu model ulusal, uluslararası ve küresel liderleri arasındaki farklılıkları tespit eder. Aynı zamanda lider ve yönetici arasındaki farkı da ortaya çıkartmaktadır. Modelde bulunan diğer önemli unsurlar şunlardır; evrensel özellikleri, bilgi, beceriler, tutumlar, değerler, düşünceler, davranışlar ve kapasiteler.

#### **1.7.3.4.4. İnsanlar Liderlik ve Yönetim Modeli**

Organizasyonlar yüksek performans ve verimliliğe ihtiyaç duyarlar. Ancak, bu yüzyılda yüksek performans sadece insanlar aracılığıyla elde edilir (Hollins & Shinkins, 2006). Liderlik ve Yönetim Modeli yeni bir "liderlik ve yönetim" boyutu ortaya koymaktadır (Bolden, vd., 2003). Bu boyut ile ilgili olarak insanların liderlik ve yönetim yeteneklerinin değerlendirilmesi için bir çerçeve yaratır. Bu modelin dört temel ilkesi vardır. İlkelerin her biri kendi içinde ilişkili göstergeler ya da unsurları barındırır. Bu unsurlar, taahhüt, planlama, eylem ve değerlendirme olduğu ifade edilmektedir. Lynch'a (2015) göre, insan merkezli ya da kişi merkezli liderlik performanslarını artırmak için takipçiler ile bir ortaklık oluşturulmasını içerir. Bu nedenle model, esneklik ve çeşitli koçluk ve destekleyici liderlik davranışlarına dayanmaktadır.

#### **1.7.3.4.5. Chartered Yönetim ve Liderlik Modeli**

Bu model, Chartered yönetim enstitüsünün liderlik eğitim programlarına dayanmaktadır. Bu model iş yerinde öğrenme, geliştirme ve etkisini göstermeye çalışmaktadır (CMI, 2010). Böylece model altı kategori etrafında inşa edilmiştir.



Söz konusu kategoriler şunlardır; insanlara lider etmek, müşteri ihtiyaçlarını karşılama, değişim yönetimi, bilgi yönetimi, faaliyetlerin ve kaynakların yönetimi ve kendini yönetme.

#### **1.7.3.4.6. Jenerik Yönetim ve Liderlik Modeli**

Bu model yetkinliklerin jenerik bir liderlik çerçevesini vurgulamaktadır (Bass & Avolio, 2004). Bu yetkinlikler şunlardır; amaç ve eylem kümesi, insan kaynakları kümesi, astları yönetmenlik kümesi ve diğerlerine odaklanma kümesi. Aynı zamanda model, yönetim ve liderlik temel göstergelere dayanmaktadır. Bu pozitif ve negatif olarak ortaya çıkmaktadır (Bolden vd, 2003).

- Olumlu göstergeler: Bunlar; etkili bir organizasyon ve planlama, katılımcı ve destekleyici liderlik, çalışanların güçlendirilmesi ve temsil edilmesi, insanlar için gerçek bir endişe, kapsayıcı karar verme ve iletişim kurma ve yaygın olarak danışılması.
- Olumsuz göstergeler: Bunlar; personel için endişe veya dikkat eksikliği, umursamaz, kendine hizmet eden yönetim, kötü performans ve düşük standartların toleransı, rol ve sorumluluklardan feragat ile yeni fikirler ve değişime direnci yansıtmaktadır.

Bartlett ve Ghoshal'a (1997) göre, jenerik liderlik bir liderin parçası üzerinde jenerik bir kapasite, jenerik rolleri ve jenerik yetenekleri beklenir. Jenerik yönetim böylece ders kitapları, iş dergi ve dergilerin bir parçası haline gelmiştir. Jenerik elemanı böylece teorileri, modelleri, felsefeleri, yaklaşımları ve hatta liderlik kişiliklerinde görünür (Ritchie, 2011).

#### **1.7.3.4.7. Grass-roots (Çim-kökler) Liderlik Modeli**

Bu model bir organizasyondaki alt kadroların güçlendirmesi ve onlara liderlik edilmesini kapsamaktadır. Liderlik ile ilgili olarak bir organizasyonun alt bölümler ve düzeylerdeki insanlar üzerinde durulmaktadır. Onlar değişen ihtiyaçlara ve motivasyonlara sahiptirler. Bergmann (1999) Grass kökleri modeli beş strateji üzerinde çalıştığına inanmaktadır; zorlayıcı bir geleceğin yaratılması, organizasyonu sürdürmek için müşterinin izin vermesi, her zihnin içerilmesi, çalışmaların yatay biçimde yönetilmesi ve kişisel güvenilirliğin inşa edilmesi.

Ehrich ve English'e (2012) göre grass-roots liderlik modelinde iki yaklaşım vardır, bunlar; 'çatışma ve konsensus'tur. Aynı zamanda, iki değişim kategorisi de vardır, bunlar; 'reform ve gelişim' olarak adlandırılmıştır. Onlara göre bu model çok demokratiktir. Grass-roots liderlik modeli üzerinde çok az çalışma yapılmış bir modeldir. Bu nedenle de modelin az sayıda uygulamaya sahip olduğu iddia edilebilmektedir.

Bu yaklaşım kişisel değişim, örgütsel değişim ve toplumsal değişim için yardımcı olmaktadır. Bu arada hiçbir liderlik boşluğu ya da daralmadan korkulmamaktadır. Çünkü bu model liderleri tabandan geliştirmektedir. Kısaca bu modelin, etkili liderlik için dikkate alınması gereken en kritik noktaları şunlardır (Bolden vd, 2003): zorlayıcı bir geleceği oluşturması, müşteri odaklı organizasyon, her zihnin değerlendirilmesi, işlerin yatay yönetilmesi ve kişisel kredibilite inşa etme.

#### **1.7.3.4.8. Bilgi Tabanlı Liderlik Modeli**

Model, yönetim ortamlarında bilginin etkin kullanımı üzerinde durmaktadır. Bu konuda aşağıdaki konulara dikkat edilmelidir: iletişim becerileri, organizasyondaki insanları, topluluk yönelimi, örgütsel bilinç, bilgi kaynakları ve bilgi kanalları. Epitropaki ve diğerleri'ne (2013) göre, bilgi işlem modeli performans ile algıları bağlantılandırmaktadır. Organizasyonda insanları etkili hale getirmek için, lider şunları yapmak zorundadır. Çalışanların farklı geçmişleri olduğunu anlaması, insanlara değer vermesi, esnek organizasyonel iklimi oluşturma, enerji verici ortamı sağlamak, kendi yeteneklerini geliştirilmesi, başkalarının yeteneklerini geliştirilmesi, başkalarına etkisini anlatması ve ona başkalarının etkilerini anlamasıdır.

Cerni ve diğerleri (2014), bilgi tabanlı liderlik modeli liderlere yardımcı olduğu savunmaktadırlar. Bu model ile liderler, izleyicilerden daha yüksek performans alabilir, çatışmaları kolayca ve etkili biçimde yönetebilir, uygun taktikler seçebilir, ve olumlu organizasyon çıktıları alabilir.

#### **1.7.3.4.9. Hayal Modeline Göre Liderlik**

Casse ve Claudel (2011) tarafından önerilen bu model etkili bir model elde etmek için dört liderlik varsayımlarına dayanmaktadır. Yazarlara göre liderlik için görünen en önemli unsur "zayıf, belirsiz ve haksız olmadan esnek olmaktır". Bu liderlik davranışları şunlardır:

1. yaparak liderlik etmesi: bu liderlik tarzında yürütme yüksek ama hayal gücü düşük.
2. ekip çalışması tarafından liderlik etmesi: burada yürütme ve hayal gücü yüksektir.
3. esinlenerek liderlik etmesi: bu liderlik tarzında hayal gücü güçlü ama yürütme düşük.
4. güçlendirerek liderlik etmesi: bu liderlik tarzında yürütme ve hayal gücü düşüktür.

Casse ve Claudel (2011) da modelin gerçekleştirilmesinde tespit edilmesi gereken bazı koşulları vurgulamıştır. Bu koşullar şunlardır: 1) iş durumu, 2) dahil olan takım oyuncularını tipi, ve 3) mevcut olan kurum kültürü.

#### **1.7.3.5. Fraktallar ve Kaos ve Karmaşıklık Teorisi**

Fraktallar ve çeşitli teorileri arasında dikkat çekici bir ilişkinin var olduğunun söylenmesi mümkündür. Çünkü söz konusu ilişkiyi inceleyen çalışmalar çoktur. Bunun olmasına rağmen fraktallara, en yakın olan teori kaos ve karmaşıklık teorisidir. Dolayısıyla, fraktallar ile kaos ve karmaşıklık teorisinin ilişkili olduğu dda edilebilmektedir.

Fraktallar ve kaos teorisinin ilişkisi (Fryer & Ruis, 2004; Gleick, 1987, 2000; Mendelson & Blumenthal, 2003; Trygestad, 1997) tarafından incelenmiştir. Çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, evrensel olarak kabul görmüş ve belli bir kaos tanımı yoktur. Kaos, bilim adamları birbirinden farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Nitekim, “herkesin üzerinde anlaştığı genel bir kaos tanımı bulunmamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir” (Akmansoy, 2012, s.5). Dolayısıyla kaosun, çok boyutlu bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, ‘kaos’ olduğu için bu da aslında beklenir (kaos hiç bir zaman kolay olamaz).

Kaos kuramı ile ilgili tanımlar farklı yazarlar tarafından yapılmıştır. Bunlar, “fizik bilimindeki belirsizlik ilkesinin, sosyal bilimlerdeki şeklidir” (Gleick, 2000:6 akt. Ertürk, 2012, s.851); “sistemlerde yaratılan bütün etkiye karşı meydana gelen tepkilerin belirsizliği ve olayların ölçülmesindeki belirsizliktir” (Akmansoy, 2012, s.5); Douglas ve Elliott’a (1996:3) göre, “kaos kuramının değeri sosyal bilimlerde açık bir şekilde artmakta olduğunu ve bu durumun sosyal olguların karmaşıklığını

daha iyi keşfetmeyi vaat ettiğini” (Ertürk, 2012, s.852) ifade etmektedirler. Öyleyse kaos teorisi, “düzensizliğin içindeki düzenin araştırılması durumunu karakterize etmektedir” (Gürsakal, 2001 akt. Akmansoy, 2012, s.4). Yani kaos olumsuz bir perspektiften normalde görülmektedir ama içinde düzenli bir durum olduğu söylenebilmektedir. Kısaca her düzensizlikte aslında bir düzen vardır.

Barnsley’e (1993) göre kaosun bu düzeni fraktal yapılarla gösterilmektedir. Fraktal yapılar, geometrik olarak “basit” uzayların “karmaşık” alt kümelerini inceler (Akt. Ertürk, 2012, s.855). Fraktallar “kaos manzarasının geometrisi” olarak da bilinmektedir. 1960’larda IBM’de görev alan matematikçi Benoit Mandelbrot kaos manzarasını bu fraktal yapılarla ifade etmiştir (Ertürk, 2012, s.855). Erçetin’e göre (2001: 62), kaosun ortaya çıktığı her yerde boyutlar fraktallaşır (Akt. Ertürk, 2021, s.857). Bir başka ifadeyle sistemler, düzenden kaosa geçerken fraktal yapılar ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 2012, s.857).

Fraktallar ve karmaşıklık teorisinin ilişkisi (Mendelson & Blumenthal, 2003; Oswaldo et al., 2010; Shoham & Hasgall, 2005) tarafından belirlenmiştir. Bu tanımların “fraktallar karmaşık, düzensiz ve doğadaki nesnelere şekillerinin taklidi olarak” (Devaney, 1990 akt. Karakuş, 2011, s.38) ifade edilebilmektedir; “Fraktallar boyutu kesirli olarak ifade edilen kümelerdir” (Gleick, 2005 akt. Karakuş, 2011, s. 38). Herşey başka bir şeye bağlıdır. Böyle bir evrende yaşamaktayız. Hiçbir canlı veya cansız varlık kendi kendine izole edilemez. Böyle bir olasılık hiç mümkün değil. Nitekim yerine göre, yakın ve uzak çevresiyle iletişim ve alışveriş içinde yaşıyor (Gürsakal, 2007). Dolayısıyla, karmaşıklık ve ekonomi, karmaşıklık ve yeni bilim gibi sosyal bilimler konuları altında karmaşıklık ele alınmıştır. Kaos, belirsizlik ve düzeni aynı anda içinde barındırmaktadır (Yeşilorman, 2006 akt. Akmansoy, 2012, s.14). Bu nedenle, kaos ve karmaşıklık teorileri fraktallar açısından incelenebilmektedir.

Kaos teorisi, ilk olarak fen bilimleri tarafından kullanılmıştır. Son zamanlarda ise, sosyal bilimlerde de söz konusu teoriye ilişkin çalışmalar başlamıştır. Kaçınılmaz olarak, eğitim dergilerinde de kaos ile ilgili araştırma ve makaleler görülmektedir (Altun, 2001, s.451). Öyleyse, tıp, jeoloji, müzik, ekonomi ve birçok alan bu değişimden etkilenmiş durumdadır. Gleick’e (2000, s.6 akt. Ertürk, 2012, s.851) göre söz konusu belirsizlik ilkesi, “diğer tüm alanlarda olduğu gibi sosyal alanlarda da etkisini göstermiştir”.

Kaos ve karmaşıklık aşağıdaki alanlarda bulunmuştur.

- Matematik çalışmaları
- Doğa bilimleri
- Mühendislik incelenmesi
- Sosyal bilimleri çalışmaları
- Yaşam felsefesi
- Sanat felsefesi
- Dinsel çalışmaları
- Mitolojik çalışmaları
- Kültürel incelenmesi
- Metafizik incelenmesi
- Metafizik incelenmesi
- Estetik çalışmaları (Akmansoy, 2012, s.10)

Eğitim sisteminde kaos ve karmaşıklık teorisinin yeri vardır. Eğitim, diğer sistemler gibi dinamik bir sistemdir. Öğrenme veya düşünme sistemleri doğrusal olmayan olarak ifade edilebilmektedir. En basit doğrusal olmayan görülen sistemler, aynı zamanda çok zengin ve dinamik olan davranışlar içerebilmektedirler. Kaos ve karmaşıklığın öyleyse, eğitim sistemleri için çok canlandırıcı unsurlar olduğu iddia edilmektedir. Eğitimin karmaşık bir girişim olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla, kaos teorisine göre “öğrenmenin bazı bileşenleri anlaşılırken, öğrenenin etki altında kalıp kalmadığı daha birçok değişken vardır” (Davis, Smith & Leflore, 2008 akt. Akmansoy, 2012, s.27).

Genel olarak, kaos ve karmaşıklık teorileri fraktal yapılarına çok yakındır. Fraktalların özellikleri ve kaosun özellikleri birbirine benzemektedir. Aynı zamanda, kaos ve fraktal sistemlerinin davranışları aynı biçimde görülmektedirler. Bu nedenle, yapılan bu çalışmada kaos ve karmaşıklık teorileri benimsenmiştir. Fraktalı anlamaya çalışan bir kişi kesinlikle kaosu anlamak zorundadır ve kaos teorisini anlamak isteyen bir kişi aynı zamanda fraktallar ve onların yapıları ve özelliklerini anlamak zorundadır.

#### **1.7.4. Bağlamsal Açıdan Liderlik**

Bağlamsal çerçevede, liderlik ile ilgili mevcut türler incelenmiştir. Liderler, bu liderlik tarzlarını kullanmaktadırlar. Her liderin anlayışı, duruşu, davranışı ve bakış açısı izleyenler açısından bir liderlik tarzını ifade etmektedir. Çeşitli liderler oldukları gibi, okul liderlerinin de söz konusu liderlik tarzlarından faydalanmış olduğu söylenebilir. İki veya daha fazla lider, aynı liderlik stilini uygulayabilir ama elde ettikleri sonuçlar farklı olabilmektedir, çünkü liderliği etkileyen faktörler çoktur. Liderliğin tanımı yapılırken tüm eğiticiler tarafından kabul edilen ve literatürde yer alan liderlik tarzları geleneksel ve modern şekildedir. Çeşitli yazarlara göre ise aynı liderlik tarzları farklı biçimde sınıflandırabilmektedir ama sonunda yine geleneksel ve modern olarak kalmaktadır.

##### **1.7.4.1. Geleneksel Liderlik Tarzları**

Bu liderlik kapsamına giren liderlik tarzları; bürokratik, demokratik, otokratik, ve serbestiyetçi liderlik tarzları olarak ifade edilebilmektedir. Yeni ya da modern liderlik tarzları ortaya çıkmasına rağmen, hala liderlik dünyası bu geleneksel liderlik tarzları perspektifinden liderliği görmektedir. Bir lider modern liderlik tarzını kullandığını iddia edebilmekte ancak izleyicileri onun geleneksel liderlik tarzlarından birisini uyguladığını düşünebilmektedir. Söz konusu liderlik tarzları sırasıyla incelenmiştir:

###### **1.7.4.1.1. Bürokratik Liderlik**

Bürokrasi kökenli bu kavram günlük hayatımızda çok sık kullanılmaktadır. Liderlik açısından ise, “bir organizasyon ne kadar büyürse, prosedürleri o kadar biçimselleşir, ilişkileri o kadar anonimleşir ve işlemleri o kadar standartlaşır; yani politikalar, kurallar ve düzenlemeler bir yaşam tarzına dönüşür” (Başlıgil, 2010). Genel olarak bu liderlik tarzı;

*hem kurallar hem de yönetmeliklere dayalı olduğu iddia edilebilmektedir. Aynı zamanda liderlerin ‘memur anlayışı’ vardır ve değişik durumlarda kurallara göre hüküm vermelerini ifade etmektedir. İdare edilmesinde liderin büro memuru gibi davranmasını belirtmektedir; halk dilinde kırtasiyecilik olarak tanımlanır; yani bürokratik lider, görev tahsis edilir (Bakan vd, 2013, s.73).*

Bu liderlik sistemini uygulayan lider, bütün işleri ve süreçleri karmaşık bir perspektiften görür. Bu liderlik stili duruma göre uygun olabilir ve organizasyon için işgörenden etkili bir performans elde edilebilir.

#### **1.7.4.1.2. Otokratik Liderlik**

Bu liderlik tarzını inceleyen çalışmalara alanyazında oldukça sık rastlanmaktadır. Otokratik stilde tüm yetki liderde toplanmıştır. Genellikle her tür karar ve söz lider tarafından alınmaktadır. Başka bir deyişle, “amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde ast düzeydeki insanların bir söz hakkı yoktur” (Demir vd, 2010, s.138). Davranış biçimine bakılacak olursa otokratik liderlikte yetki, merkezde toplanmıştır. Dolayısıyla otokratik liderlik uygulayan liderler veya önderler, “izleyicilerin duygularını ve düşüncelerini çok fazla dikkate almadıkları için, iş tatminsizliği maksimum, örgüte olan bağlılık minimum düzeydedir” (Güner, 2002:16 akt. Erdal, 2007, s. 17)

#### **1.7.4.1.3. Demokratik Liderlik**

Demokrasi kökenli bir kavramdır ve günlük hayatta sıklıkla kullanılmaktadır. Bu liderlik tarzında önderler, karar alma süreçlerinde izleyicilerle ortak hareket etmektedirler. Öyleyse demokratik liderler, “sadece kendi becerileri ile değil, gruptaki diğer insanlara da sorarak görevi uygulamakta o insanların görüşlerine başvurumaktadırlar” (Türk & Süngü, 2004, akt. Bakan vd, 2013, s.74). İşgörenlerin katılıma fırsatı bu liderlik tarzında vardır. Bu şekilde, “işgörenler kendilerinin de katıldığı karar alma süreciyle birlikte organizasyonun etkinliğini beraber artıracaklarını bilirler; gruptakiler inisiyatiflerini, riski alırlar ve benzer pozisyondaki iş arkadaşlarıyla rahatça iletişim kurabilirler” (Bakan vd, 2013, s. 74). Özetle lider, “yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşır” (Yıldırım, 2010, s.11). Etkili lider bu stili uygulanmadan önce ise organizasyondaki durumu çok iyi incelemelidir, yoksa kolayca başarısız olabilirler.

#### **1.7.4.1.4. Tam Serbesti Taniyan Liderlik**

Normal serbestlik olduğu gibi, tam serbestlik uygulayan önderler ya da liderler, ellerindeki otoriteyi neredeyse hiç kullanmamaktadırlar. Bu nedenle, “izleyicilerini kendi halinde bırakan ve sağlanan kaynaklar doğrultusunda planlar hazırlamalarına olanak sunan bir liderlik tarzıdır” (Erdal, 2007, s.18). Bu liderlik stilinde önder hiç bir şey yapmaz, onun için lider ile grup üyeleri arasında etkileşim, ortak faaliyetler ve bilgi paylaşımı çok az olmaktadır. Bu durumda, ihtiyaç olursa o zaman yönetim yetkisi kullanılmakta, yoksa lider yok gibi davranılmaktadır. Öyleyse grup üyeleri, “kendi hallerine bırakılmakta ve her üyenin kendisine verilen kaynaklar ölçüsünde amaç, plan ve program yapmalarına olanak

sağlanmaktadır” (Bass, 1990 akt. Bakan vd, 2013, s.75). Bu tip liderler yetkiyi kullanmamakta, yetki kullanma haklarını tamamıyla astlarına bırakmaktadırlar (Eren, 2008:457 akt. Demir vd, 2010, s.138). Bu liderlik stiline sahip olan organizasyonlar gelişmiş olmalıdır ve içindeki kişileri hem etkili bilgi taşımalı hem de çalışmak istemelidir, yoksa verimlilik düzeyleri çok düşük olmaktadır.

#### **1.7.4.2. Modern ve Post Modern Liderlik Tarzları**

Modern veya post modern liderlik teorileri, davranışsal yaklaşım ve çağdaş yaklaşımları içerisine almaktadır. Son yıllarda, alanyazında görülen yeni birçok liderlik tarzı da bu liderlik kapsamında ele alınmaktadır. İnsanın daha akıllı olduğu ve teknolojinin çok fazla gelişmiş olması ile birlikte, eski liderlik stilleri bugünkü sistemlerde yeterli olarak görülmemektedir. Bu liderlik tarzları bazen de alternatif liderlik yaklaşımları olarak adlandırılmaktadır. Bütün bu liderlik yaklaşımları tek bir çalışmada incelenmesi mümkün değildir. Dolayısıyla en kritik olanlardan aşağıda bahsedilmiştir.

##### **1.7.4.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik**

Alanyazına bakıldığında, bu liderlik tarzı üzerine yapılmış olan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu liderler, çalışanların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkarabilmesine çalışmaktadırlar ve kendilerine olan güvenlerini artırmak için çalışanların normal beklentilerinden daha fazla sonuç almayı hedeflemekte ve çalışanları motive etmektedirler (Bakan, 2009, s.143; Demir vd, 2010, s.136; Erdal, 2007, s.28; Memişoğlu, 2011, s.95). Bu liderler başka liderler olmadığı gibi, çevre koşullarına yanıt vermeyerek, kendilerine yeni alan oluşturmaya çalışmaktadırlar (Avolio & Bass, 1994). Yani mevcut olan bilgi, kaynak ve her tür liderlik girişimi yeterli olarak görülmemektedir. Bu liderlik biçiminde “liderlerin ve izleyicilerinin birbirini moral ve motivasyon açısından daha yüksek düzeye çıkartmaları beklenen; organizasyonları, değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişilerdir” (Bozkurt & Göral, nd., s.5). Cemaloğlu’ya (2007) göre, dönüşümcü liderler, örgütlerdeki isgörenlerin çabalarını somut hedefler yerine, bir vizyona yönelmektedir (s.78). Kısaca, dönüşümcü liderlikte en önemli olan boyutlar şunlardır; idealleştirilmiş etki, bireysel destek, telkinle güdüleme, ve entelektüel uyarım (Cemaloğlu, 2007, s.79-81).



#### 1.7.4.2.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik

Bu liderlik stili de alanyazında yoğun biçimde incelenmiştir. Bazen etkileşimci bazen de transaksiyonel olarak ifade edilebilmektedir. Bu liderler, “izleyicilerin eskiden beri devam eden faaliyetlerinin etkili ve faydalı olması ya da iyileştirilmesi şartıyla görev yapabilme ve yaptırabilme şeklini tercih etmektedirler”. (Bakan, 2009, s.143; Demir vd, 2010, s.136). Bu tarz liderler takipçilerinin işlerini ve iş tanımlarını tespit etmektedirler. Öyleyse “belirlenen hedeflere sevk edip güdüleyen; izleyicilerinin gereksinimlerini, inançlarını ve yargılarını değiştiren kişilerdir” (Deliveli, 2010, s.41). İşlemsel liderler, şarta bağlı ödüllendirmeye, hem aktif hem de pasif yönetime ve tam serbestlik (laissez-faire) yönetim tarzına önem verirler (Bass & Avolio, 1995 akt. Bozkurt & Göral, nd., s.5). Cemaloğlu’na (2007) göre, söz konusu liderlikte değişilen değerler aynı ölçüde olmayabilir. Buna göre iki dereceli davranış tanımlanmıştır. Bunlar düşük kaliteli ve yüksek kalitelidir (s.82). Kısaca, etkileşimci liderlikte en önemli olan boyutlar şunlardır; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik (Cemaloğlu, 2007, s.82-83). Bu liderlik stili organizasyondaki durumuna bağlıdır, iyi ve uygun bir durumda bu stil etkili olabilirken zor ve kritik zamanlarda etkisini kaybedebilmektedir.

**Tablo 1.3: Etkileşimci Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik Karşılaştırması**

<i>Etkileşimci Liderlik</i>	<i>Dönüşümcü Liderlik</i>
İstisnalarla pasif yönetim	Telkin edici karizma
Koşulsal ödüllendirme ve aktif yönetim	Bireysel ilgi ve zihinsel teşvik
Günlü işlerine müdahale eder	Günlü işlerin ötesindedir
İş verilerine dayalıdır (peşindedir)	İnsan değerlere önem verir
Taktiklere odaklıdır	Misyonu ve stratejilere odaklıdır

Kaynak: Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. and Dennison, P. (2003). A review of leadership theory and competency frameworks: Edited Version of a Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre. Centre for Leadership Studies, p.15.

#### 1.7.4.2.3. Hümanist (Babacan) Liderlik

Bu tarz liderler babacan davranışlarla örgütü yönetmektedirler. Korumacı bir rol üstlenirler. Ödül sistemini ağırlıklı olarak kullanırlar. Duygusal yönlendirmeye motive eden bu liderler insancıl liderler olarak tanımlanmaktadır (Bakan vd, 2013, s.74). Babacan liderler uygun gördüğü gibi uygulamalar ortaya koymaktadırlar. Yani babacan lider çok esnektir; hem yumuşak hem de sert olabilmektedir. İşgörenleri duygusal ve profesyonel perspektiflerden görür. Duruma göre davranmaktadır. Babacan lider devamlı kendi tutum ve davranışlarını gözden

geçirerek grup üyelerine karşı açık, ve candan davranmaktadır (Kissoo, 2005 akt. Bakan vd, 2013, s.74).

#### **1.7.4.2.4. Karizmatik Liderlik**

Günlük hayatta da sıklıkla karşılaşıldığı gibi, karizmatik lider ekonomik, sosyal, politik ya da dinsel gerilim anlarında öne çıkarlar (Demir vd, 2010, s.135). Karizma kesinlikle bir değerdir. Karizmatik liderler, “üyelerinin ihtiyaç, değer, kaynak ve özlemlerini kendi ilgilerinden kollektif ilgilere dönüştürür ve bundan dolayı izleyiciler liderlerin misyonlarına gönülden bağlanırlar” (Erdoğruca, 2011, s.35). Böylece astlar lidere güvenir, organizasyonun değerlerine önem verir ve onların motivasyon düzeyleri çok yüksek olmaktadır (Bozkurt & Göral, nd., s.6). Karizma taşıyan bir lider bazen konuşmamalıdır; onun kapasitesi ve davranışları izleyiciler için yeterlidir. İzleyiciler onu kolayca takip eder çünkü izleyicilerin beklentileri yüksektir ve her zaman liderden hep olumlu ve doğru işler yapmalarını beklemektedirler.

#### **1.7.4.2.5. Stratejik Liderlik**

Strateji kavramından gelen bu liderlik tarzı alanyazında ciddi bir biçimde incelenmiştir. Nitekim, bu liderlik stilinde isminden de anlaşılacağı gibi en önemli unsur stratejidir. Stratejik liderlik “örgütün tüm sorumluluğunu alan insanlara odaklanmakta, fakat yalnızca örgütün unvan sahibi liderlerini değil, aynı zamanda üst yönetim ekiplerini, örgüt içerisindeki baskın koalisyonları” (Boal & Hooijberg 2000 akt. Uğurluoğlu & Çelik, 2009, s.125), yönetim kurulu üyeleri ve bölüm genel yöneticileri gibi üyelerini de kapsamaktadır (Hitt vd, 2007 akt. Uğurluoğlu & Çelik, 2009, s.125). Stratejik liderliği 1980’lerde ilk ortaya atan kişi olduğu söylenen John Adair (2005, s.41 akt. Altınkurt, 2007, s.11) stratejik lideri, “örgütün değişim zamanlarında liderlik kademelerinde beklenenleri başarılı bir şekilde yerine getiren kişi” olarak tanımlamaktadır.

#### **1.7.4.2.6. Vizyoner Liderlik**

Vizyon kavramı sadece geleceği kestirmek demek değildir. Geleceği kestirmek için en uygun işlerin ortaya konulması demektir (Erçetin, 2000, s.93). Vizyoner lider, “geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilir ve bu bakış açısını üstün bir yetenekle analiz ve sentez edebilir” (Hamedoğlu, 2001). Bu yaklaşımda,

*liderlik çalışmalarının tam merkezine vizyonu koymuştur ve onlar için organizasyonun gelecekteki durumunu nasıl olacağı tahmin edilmelidir; yani bu tip liderlerin güç kaynağı oluşturacağı vizyonun ne olduğu ile ilgilidir (Memişoğlu, 2001, s.95).*

Bu liderlik tarzı son derece önemlidir; çünkü örgütün geleceğine ilişkin bir bakış açısı üretmekte ve ileriye ilişkin durumunu belirlemektedir.

#### **1.7.4.2.7. Hizmetkâr Liderlik**

Hizmetkâr liderlik, hep hizmet etmeye çalışır. Bu liderlerden “çalışanlara hizmet eden olmayı, aldıklarından daha fazla vermeyi ve kendilerinin ihtiyaçlarından daha çok çalışanların ihtiyaçlarına hizmet eden kişiler olmaları beklenir” (Akyüz & Eren, 2013, s.193). Hizmetkâr lider, işleri daha iyi yapabilmesi ve başarılı olabilmesi için takipçilerine hizmet eder (Karagülmez, 2014). Bu nedenle, Akyüz ve Eren’e (2013) göre hizmetkâr liderliği ve diğer liderlik yaklaşımları arasındaki farkı, hem özellikler hem de hizmet yönelimleri tutumlarından kaynaklanmaktadır. Kabaca, hizmetkâr liderler incelendiğinde, hizmet etmeye dayalı olarak çalışmaktadırlar. Öyleyse bu liderler için, makam ve kişisel güç önem taşımamaktadır.

#### **1.7.4.2.8. Etik Liderlik**

Etik liderliğin amacı, yönetsel kararda varolan etik boyutları netleştirmektir. Ayrıca, örgütlerde karar verme sürecinde etik ilkeleri oluşturmalı ve savunmalıdır (Jose & Thibodeaux 1999 akt. Uğurluoğlu & Çelik, 2009, s.125). Yani bu liderlik biçiminde etik söz konusudur ve etik olmayan durumlarda uygulanamazdır. Etik kavramı farklı yazarlar tarafından ve farklı biçimde tanımlanmıştır. Özçelik’e (2011 akt. Bilgen, 2014, s.4) göre etik, “değer yargıları bilimi, insanlara ait en geniş anlamdaki sivil, politik ve uluslararası görevlerin yasa bilimi ve yaşamın sınırlı bölümünde kabul görmüş kurallar bütünü” olarak ifade edilebilir. Etik davranış ve ilkeler Bilgen (2014, s.5-9) tarafından adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük ve doğruluk, sorumluluk, bağlılık, hümanizm, insan hakları, sevgi ve hoşgörü, tutumluluk, demokrasi, açıklık, saygı ve olumlu insan ilişkileri, hak ve özgürlükler ve yasa dışı emirlere karşı direnme olarak tespit edilmiştir. Etik türler açısından Yıldırım (2010) üç tür etik belirlemiştir, bunlar; betimleyici etik, normatif etik ve meta etikdir. Etik kavramı yerine norm, değer ve kültür de bazen kullanılmıştır. Etik Lider ise; “insanlara ve topluma değer verir, ilkeler doğrultusunda karar alır ve özel hayatta veya çalışma hayatında etik davranır, önderlik yaptığı çalışanların etik davranışlarını etkiler” (Bilgen, 2014, s.11). Dolayısıyla etik lider, üst düzeyde,

adaletli, güvenilir ve dürüst olmalıdır. Etik liderlik ise, “liderin örgütsel amaçları gerçekleştirirken mevcut yasalar ve politikalar kadar, mesleki etik ilkelerine de uygun davranışlar sergilediği” bir liderlik türüdür (Yıldırım, 2010, s.40)

#### **1.7.4.2.9. Otantik Liderlik**

Otantik liderler otantik olmalıdır. Öyleyse bu liderler şu şekilde ifade edilebilirler;

*kim olduklarını ve neye inandıklarını bilen, değer yargıları, etik muhakeme ve tutumları arasında şeffaflık ve tutarlılık gösteren, kendi içlerinde ve meslektaşları ile aralarında güven, iyimserlik ve esneklik gibi olumlu bir ruh hali geliştirmeye odaklanan, dürüstlükleri ile tanınan ve bu nedenle saygı duyulan kişilerdir (Avolio vd, 2005 akt. Coşar, 2011, s.1).*

Otantik liderlik için, lider söyledikleri ve yaptıklarının tutarlı olmasını sağlamak zorundadır (kabaca, bütün liderin söyledikleri doğru ve otantik olmalıdır). Aksi halde izleyiciler onları asla otantik olarak kabul etmezler (Goffe & Jones, 2005 akt. Yaşbay, 2011, s.40). Bu nedenle lider, otoritelerini olumsuz etkileyecek tutarsız davranışlardan kaçınmalıdır (Yaşbay, 2011, s.40).

#### **1.7.4.2.10. Kozmopolit Liderlik**

Bu liderlik yaklaşımı Kanter (1996) tarafından geliştirilmiştir. Kozmopolit liderlik yaklaşımında, “liderin geleneksel duvarları aşması gerektiğini vurgulamakta ve gelecekte sınırlarının ötesini görebilecek zihinsel esnekliğe sahip olamayanların, bırakın gelişmeyi, mevcudu bile koruyamayacaklarını belirtmektedir” (Memişoğlu, 2001, s.93). Uğurlu’ya (2000) göre, liderlik duvarların ötesindeki diğer sektör; disiplin, fonksiyon ve kültürlerdeki fırsatları’dır. Lider, bunların yakalanmasına uygun çabaları göstermek zorundadır.

#### **1.7.4.2.11. İzlemeyi Bilen Lider**

Bu liderlik tarzı farklı yazarlar tarafından tanımlanmıştır. Memişoğlu’na (2001) göre, “her alanda bilgi patlamasının yaşandığı günümüzde liderlerin kendi başına karar alamayacağı ortadadır” (s.93). Başka bir ifadeyle, “her şeyi bilmeye ve herkese ne yapacağını söylemeye çalışan bir lider kendini başarısızlığa sürükler” (Uğurlu, 2000, s.7). Lider bir şey yapmadan önce başka yolun olmasını düşünmelidir. Yani lider, her zaman en iyi seçeneği izlemelidir. Alternatif bakış açısı olması gerekmektedir ve lider etrafındaki kişileri yardımcı bir bakış açısıyla görmelidir.

#### **1.7.4.2.12. Öğrenen Liderlik**

Bu liderlik tarzı örgütün geleceğine odaklıdır. Geleceğin etkili örgüt modeli olarak “öğrenen örgüt modelinin görülmesi, öğrenen liderlerin önemini artırmaktadır; geleceğin liderleri dolayısıyla, zeki ve olağanüstü özelliklere sahip olmaları ve aynı zamanda öğrenmeyi becerebilme davranışına sahip” olmaları gerekmektedir (Memişoğlu, 2001, s.94). Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişilerin her şeyden önce öğrenen lider olması gerekir. Öyleyse öğrenen lider, “öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen” liderdir (Dağlı, 2010, s.76).

#### **1.7.4.2.13. Öğretimsel Liderlik**

Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını da değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin en temel hareket noktası şüphesiz öğretimin geliştirilmesidir. Dolayısıyla, öğretimsel liderlerin en kritik görevi; “eğitim amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlara uygun yapılanmanın izleyenlere tanıtılıp benimsetilmesidir” (Uğurlu, 2000, s.9).

## 2. KONU İLE İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde liderlik ve özellikle de fraktal liderlik ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve liderlik için en yaygın tarzlar ve uygulamalar ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, fraktallar ile ilgili çalışmalara da fraktal liderlik kavramına ışık tutması açısından bu bölümde yer verilmiştir.

### 2.1. Okul Liderliğinde Yeni Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Yapılan

#### Çalışmalar

Okullarda yeni liderlik yaklaşımlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Günümüz çağdaş gereksinimleri geleneksel liderlik biçimleri ile karşılanamamaktadır. Bu nedenle, bu konuda yapılmış çalışmalar alanyazında geniş bir şekilde yer almaktadır. Ancak, tek bir çalışmada bunların hepsini incelenmek mümkün değildir. Konu ile ilgili incelenen çalışmalar aşağıda yer almaktadır:

Sağır ve Memişoğlu (2013) tarafından, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve Karşılaştıkları Sorunları incelenmiştir. Söz konusu araştırmada, yöneticilerin öğretimsel liderlik uygulamalarının; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma olduğu belirlenmiştir.

*Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: okul yöneticileri en fazla sorunu "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıkları, en az sorunu ise "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar.*

Genel Lise Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları, Dağlı (2010) tarafından incelenmiştir. Araştırmada, Çelik (1999) tarafından tanımlanan 15 temel öğrenen liderlik özellikleri adapte edilmiştir. Söz konusu özellikler şunlardır; (1) öğrenmeden sorumlu olma, (2) örgütün temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle bütünleştirme, (3) bütün enerji ve çabasını öğrenme süreci üzerinde yoğunlaştırma, (4) hem yapı hem de süreçte rol oynayan insan gücü ve fiziki kaynakları birbiriyle bütünleştirme, (5) öğrenen örgütün gelecekteki resmini çizerek işgörenlerin bu resmi paylaşımlarını sağlama, (6) herkesin kolektif olarak öğrendiği bir okul örgütünü tasarlama, (7) açık fikirli olma, (8) ikna gücüne sahip

olma, (9) inançlarında bir derinliğe sahip olma, (10) daha çok öğrenmeye açık olma, (11) arzulanan sonuçları oluşturmak için öğrenilmesi gereken her şeyi birlikte öğrenme, (12) yaşam boyu öğrenmeye öncülük etme, (13) bireysel öğrenme açısından her zaman astlarının önünde olma ve onlara modellik yapma, (14) gelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirme, ve (15) öğretmenlik rolünü üstlenerek öğrendiğini öğretebilme yeteneğiyle gücünü göstermeye çalışmadır (s.77).

*Araştırmanın sonucu olarak, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin en yüksek derecede gösterdikleri davranış “öğrenci başarısının artmasına önem verir”. En düşük derecede gösterdikleri davranış ise “öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi oluşturup, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturur”.*

Işık (2014) Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkâr Liderliğin İşgörenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkilerine ilişkin araştırma yapmıştır. Bu çalışmayla liderlik ile ilgili tüm yaklaşımları içinde barındıran ve son dönemlerde daha çok ön plana çıkan “Hizmetkâr Liderlik Yaklaşımının” ve bu kavramın işyerlerinde ne derece etkili olduğunu ve bu algının işgörenlerin organizasyonel bağlılıklarına nasıl katkı sağladığını belirlemiştir.

*Araştırmanın sonucunda işgörenlerin performanslarının ve organizasyonel bağlılıklarının artırılmasında liderin önemli bir unsur olduğu ve işgörenlerin performansları ile organizasyonel bağlılıklarını artırılabilmesi için Hizmetkâr Liderlik kuramının daha etkin olarak kullanılması gerektiği ortaya konulmuştur.*

Copeland (2014) değerlere dayalı liderlik yaklaşımını incelemiştir. Çalışmada, üç önemli bileşeni ortaya koymuştur, bunlar; otantik boyutu, ahlaki boyutu ve etik boyutu. Araştırmacıya göre, bu boyutları uygulayan liderler son derece başarılı olmaktadır. Aynı zamanda izleyiciler onlara saygı göstermektedir. Bu yaklaşım liderlere hem karar verme hem de eyleme geçmede kolaylık sağlamaktadır. Bu durumda liderlik sürecinde başarısızlık beklenmemektedir. Zamanla organizasyondaki bütün çalışanlar ve paydaşlar bu boyutları ele almaktadırlar.

Altınkurt (2007), eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını incelemiştir. Stratejilerin belirlenmesi, stratejilerin uygulanması, stratejilerin değerlendirilmesi, insan kaynaklarının geliştirilmesi ile örgüt kültürü ve etik değerler en önemli stratejik liderlik uygulamaları olarak araştırmada kabul edilmiştir.

*Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarında genel olarak başarılı oldukları ancak, bu uygulamaların geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Yöneticilik deneyimi ve görev yapılan okul*

*bağımsız değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık göstermekte, branş ve hizmet süresi bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile stratejik liderlik uygulamaları arasındaki yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

Bozkurt ve Göral (nd.) 'Modern Liderlik Tarzlarının Yenilik Stratejilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik' adlı bir araştırma yapmıştır. Yenilik stratejilerini belirlenmesi amacıyla bu çalışmada, saldırgan strateji, geleneksel strateji, savunmacı strateji, taklitçi strateji, bağımlı strateji ve fırsatçı strateji kullanılmıştır. Bu ana boyutların altında 30 soru maddesi oluşturulmuştur.

*Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderliğin saldırgan ve fırsatçı yenilik stratejisini, karizmatik liderlik tarzının savunmacı ve taklitçi yenilik stratejisini, işlemci liderlik tarzının ise taklitçi ve geleneksel yenilik stratejisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada incelenen modern liderlik yaklaşımlarının bağımlı yenilik stratejisine herhangi bir etkisinin olmadığı da araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.*

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik özellikleri öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ve bu algıları arasında çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutunda, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, işlemci liderlik boyutunda, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif), laissez – faire liderlik, sonuçlarda ise, ekstra çaba, etkililik ve doyum'dan oluşmaktadır.

*Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri, okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma (bullying, mobbing) mağduru olduğu, okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığı, telkinle güdüleme ile laissez-faire liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.*

Erdoğruca (2011) Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki adlı çalışmasında modern liderlik yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışmada incelenen liderlik yaklaşımları şunlardır; Otantik Liderlik, Spiritüel Liderlik, Hizmetçi Liderlik, Stratejik Liderlik, Vizyoner Liderlik, Kültürel Liderlik, Entelektüel Liderlik, Karizmatik Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik. Araştırma da dönüşümcü liderlik yaklaşımına odaklanılmıştır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımını etkileyen faktörlerden karizma, ilham, entelektüel etki ve bireysel ilgi çalışmada ele alınmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik yaklaşımına ilişkin verilen temel özellikler şunlardır; ortak vizyon oluşturma ve paylaşma, zihinsel uyarım ve yaratıcılık, etkili iletişim ve yüksek motivasyon becerisi, değişimin



temsilcileri olma, duygusal dayanıklılık, cesaret, risk alma, güçlendirme (empowerment), esnek yönetim anlayışı, güvenilirlik ve özgüven. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik örgütsel bağlılık davranışı üzerinde pozitif yönde etkilidir.

Aykanat (2010) tarafından yapılan Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama adlı araştırmada karizmatik liderleri, “kendi yetenek ve kişiliklerinin gücüyle izleyicilerinin veya örgüt üyelerinin üzerinde etki meydana getiren, onların ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren, hedef kitlesi için vizyon oluşturan, özgüveni yüksek olan kişiler” olarak tanımlamaktadır. Çalışmada “karizmatik liderlik ile örgüt kültürü arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

*Yapılan analizler sonucunda Ardahan Valiliğinde karizmatik liderlik davranışı sergilendiği ve karizmatik lider davranışlarının örgüt kültürü oluşturulmasında etki ettiği görülmüştür. Örgütlerin yaşam alanlarının sınırlı kalmaması için ve yaşamaya değer herşeyin kültür olduğu günümüzde örgüt kültürü oluşturacak karizmatik liderlere önem verilmesi gerekliliği önemini korumaktadır.*

Depoo ve Shanmuganathan (2013) liderlik stilleri ile ilgili Amerika Birleşik Devletlerinin global organizasyonlarda yaptığı araştırmada en yaygın kullanılan liderlik yaklaşımını tespit etmeye çalışmıştır. Veriler, 60 organizasyondan ve 340 katılımcıdan alınmıştır. Bulgulara göre en yaygın kullanılan liderlik yaklaşımı durumsal yaklaşım olmuştur. Bu liderlik yaklaşımında ise, yaygınlıkla kullanılan liderlik bileşenleri, temsil etme, koçluk, yönlendirme ve kolaylaştırma olarak belirlenmiştir. Ayrıca, durumsal liderlik yaklaşımı en yaygın kullanılan liderlik yaklaşımı olurken, karizmatik liderlik ise en sevilen liderlik yaklaşımı olmuştur.

Şencan, İbicioğlu ve Karabekir (2015) tarafından kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye'deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi adlı araştırmada kadın rektörlerin farklı liderlik özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir. Kadın rektörlerin en belirgin üç liderlik özelliği sırasıyla; “Takım ruhuna sahip olma”, “İletişim becerisine sahibi olma” ve “Bireysel yetkinlikler” olarak belirlenmiştir. Liderlik tipi perspektifinde değerlendirildiğinde A, E ve G rektörlerinin demokratik, B rektörünün katılımcı, C rektörünün koç, D rektörünün hız belirleyici ve F rektörünün ise vizyoner lider tiplerine yakın olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Özsoy, E. (2010) Liderlik Davranışları ile Cinsiyet İlişkisi: Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşlarında Bir Araştırma adlı çalışmasıyla Türkiye'de faaliyet gösteren sivil

toplum kuruluşlarında yönetici olarak çalışan kadın ve erkeklerin sahip oldukları liderlik davranışları arasında fark olup olmadığının, fark varsa bu farklılıkların ne düzeyde ve hangi alanlarda olduğunun ölçülmesi, liderlik becerileri açısından cinsiyetlerin karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak elektronik anket kullanılmıştır.

*Araştırmada, 22 Liderlik Bileşenin'den beşinde (Bağımsızlık, Stratejik vurgu, İkona edicilik, Baskınlık, İşbirliği), Liderlik Becerilerine ilişkin ifadelerin 30 unun 24'ünde cinsiyetler arası anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Özellikle kadın yöneticilerin "İnsana yönelik liderlik becerileri"nde erkeklere oranla daha üstün oldukları görüşünü hem kadın hem de erkek stk yöneticilerinin desteklediği gözlenmiştir.*

Demir, Yılmaz, ve Çevirgen (2010), Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkisi adlı bir araştırmasında "uyulması gereken kurallar", "katılımcılık", "yetki devri", "motivasyon", "değişim", "denetim", "iletişim", "iş tatmini" "kariyer geliştirme", ve "grup olgusu" ana boyutları olarak alınmıştır. Bunların üzerinde katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin cinsiyet, fakülte türü ve sınıfları ile liderlik tarzları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öte yandan öğrencilerin gelir durumu ile liderlik tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yeni ya da alternatif liderlik yaklaşımları gelişmiş ülkelerde yoğun biçimde incelenmiştir. Ancak Uganda gibi geri kalan ülkelerde bu liderlik yaklaşımlarına ilişkin çalışmalar çok azdır. Bu nedenle Uganda'da fraktal liderlik ile ilgili bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda, liderlik yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar daha çok erkek okul müdürlerine odaklanmıştır. Bu nedenle kadın okul müdürlere ilişkin yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Ancak günümüzdeki en önemli unsurlardan biri cinsiyettir. Yapılan bu çalışma ile hem erkek hem de kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

## **2.2. Fraktalların Tanımı ve Özellikleri ile İlgili Çalışmalar**

Fraktallarla ilgili en erken çalışmalar Mandelbrot ve Edward Lorenz (Gleick, 1987) tarafından yapılmıştır. Fraktal parçalanmış veya kırılmış anlamına gelen Latince 'fractus' kelimesinden türemiştir (Değirmenci, 2009, s.15). Fraktal teriminin İlk olarak 1975'de Polonya asıllı matematikçi Benoit Mandelbrot tarafından ortaya atıldığı varsayılmaktadır. Genel olarak Benoit Mandelbrot (1983) fraktal kavramını

geliştiren ve Edward Lorenz'in (1993) ise modern zamanlarda kaos teorisini yapılandıran kişi olduğu ifade edilmektedir.

Fraktallar dikkat çekici bir konu olduğu için alanyazında ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Fraktal kavramı, özellikleri, eğitimde kavram olarak fraktallar ve yönetim veya liderlik kavramı olarak fraktallar yoğun olarak çalışılmıştır. Fraktallar ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda ele alınmıştır.

Ertük (2012) tarafından yapılan çalışmada fraktalların tanımlanmasına ilişkin bir görüş ortaya koymuştur. Ona göre, "bir şeklin orantılı olarak küçültülerek ya da büyütülerek inşa edilen örüntüler fraktal olarak" adlandırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, fraktallar daha küçük ölçülerde tekrar etmeye devam eden motiflerle gösterilmektedir.

Karakuş'un (2010) çalışmasında fraktallar, "bir cisim oluşturan parçalar ya da bileşenlerin cismin tamamına benzemesi matematikte 'fraktal' olarak adlandırılmaktadır". Ayrıca, Fractal foundation (2009) ifade ettiği gibi fraktal, "bütünün her bir parçası büyütüldüğünde, yine cismin bütününe benzer".

Aslan'a (2002) göre fraktal şekiller kendine benzer şekillerdir; ölçek ya da büyüklükten bağımsızdır. Bir "fraktal şekle ne kadar yakından bakarsanız bakın yine bütüne benzer bir şekil görürsünüz". Basitçe fraktallar, "sonsuz kadar kendini tekralayan, içiçe geçmiş şekiller olarak" (Gündüz, 1998, s. 42) tanımlanmaktadır.

Değirmenci'ye (2009) göre matematikte, "çoğunlukla kendine benzeme özelliği gösteren karmaşık geometrik şekillerin ortak adıdır". Fryer ve Ruis'in (2004) ifade ettikleri gibi "düzensiz ayrıntılar veya desenler giderek aynı zamanda küçülen ölçeklerde tekrarlanırlar".

Falconer (2003 akt. Karakuş, 2011, s. 38) ise bir yapıya fraktal denebilmesi için aşağıdaki şartların göz önüne alınması gerektiğini ifade etmektedir: fraktal şekil mükemmel bir yapıya sahiptir, fraktal şekil öz-benzerliğe sahiptir. Bu öz-benzerlik çok kesin olabileceği gibi yaklaşıkta olabilir, "genellikle bir fraktalın boyutu kesirlidir, ve fraktal şekil basit bir tekrarlama kuralıyla elde edilebilir". Raye'ye (2012) göre, fraktallar, otorite, komuta ve kontrol sistemleri ile karakterize edilmektedir. Bunlar, kuruluşlar içinde stress ve kuruluşun ilerlemesi için iç rekabet yaratmaktadırlar.

Değirmenci (2009) fraktalları genellikle çok kompleks ve sınırsız detaya sahip olan şekiller olarak tanımlamıştır. Ona göre fraktallar bazen kaosun özelliklerinden ayrılamamaktadır.

*Fraktalın bir kesitine zoom yaptığınızda bile, bütün fraktaldaki kadar detay görebilirsiniz. Bunlar tekrarlamalı olarak tanımlanır ve küçük kesitler bütünü aynısıdır. Dikkat edilirse yapılan tanımlar ya fraktalların bir özelliğine odaklanmakta ya da belli özelliklerinin bir birleşimini vermektedir.*

Karakuş'a (2010) göre fraktalların genel olarak "tekrarlama", "öz-benzerlik" ve "boyut" olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır.

Doğan ve Genç'e (2006) göre fraktalların özellikleri 5 boyutta görülmektedir. Bunlar; en küçük ayrıntısı bile bütünü tüm özelliklerini taşımaktadır, çevre uzunlukları ölçülemez, kırıklı, pürüzlü ve çıkıntılı biçimde oldukları için her yerde sürekli oldukları halde, hiç bir yerde türevleri alınamaz, boyutları rasyonel sayılardır ve fraktallar, karmaşık fonksiyonlarında sonsuz ötelemelerle, yani belirlediğimiz kuralı sürekli tekrarlayarak oluştururlar. (s. 95 ve 96).

Akmansoy (2012) kaos teorisi ve eğitime yansımaları adlı çalışmasında bazı kritik kaos ve fraktallara ait özellikler tespit edilmiştir. Bunlar; doğrusal olmama (non-linearity), türbülans, rastgele şoklar, garip çekiciler, dönüt mekanizması ve kendi kendini örgütlenme ve kendini yenileme olarak ortaya konulmuştur. Aynı zamanda çalışmada, bu özelliklerin eğitim sisteminini nasıl etkilediğini değerlendirilmiştir. Eğitim sistemleri kaotik olduğu veya olabileceği söz konusudur. Ayrıca, eğitim sisteminde kaos özelliklerinin var olduğunu söylemek mümkündür.

Öztürk (nd) tarafından yapılan araştırmada çeşitli kaos özellikleri tanımlanmıştır. Yazara göre bu özellikler şunlardır; başlangıç durumuna hassas bağımlılık (kelebek etkisi), doğrusal olmama (non-linearity), kaos örüntüleri (fraktalların şekilleri), türbülans, dağılmış yapılar, rastgele şoklar, garip çekiciler (sabit nokta çekiciler ya da fixed point attractor; sınırlı döngüsel çekiciler ya da limited cycle attractors ve garip çekiciler ya da strange attractors), dönüt mekanizması, tekrarlama (iteration), öz-benzerlik ve kendi kendini örgütlenme ve kendini yenileme.

Özet olarak, fraktal ve kaos özellikleri açısından, en önemli olanları şunlardır: iterasyon, kendi kendini örgütlenme, öz-benzerlik, kaos kenarı, ortaya çıkışı, dinamik süreci, karmaşıklıkta basit regularization, ko-evrim, alt-optimal, gerekli çeşitlilik, bağlanabilirlik, basit kurallar ve iç içe sistemler.

### 2.3. Fraktallar ile İlgili Alan Araştırmaları

Fraktallar ile ilgili alan çalışmaları alanyazında mevcuttur. Bunlar genel olarak, farklı durumlarda fraktalların uygulanmasına odaklanmıştır. Söz konusu çalışmalar aşağıda ele alınmıştır.

Crombez (2015) yaptığı "After the Human: Theory and Sociology in the Age of Fractal Ambiguity, Dromology, and Emergent Epispaces" isimli çalışmasında sosyolojik açıdan fraktalları ele almıştır. Kentwell'in (1997) yaptığı 'Fractal relationships and spatial distribution of ore body modelling' isimli çalışmada, fraktallar kavram olarak, en kritik özelliklerini (tekrarlama ilkesi) ve doğuşunu incelenmiştir. Aynı zamanda fraktal teorisi ve boyutlarını ele almıştır. Ayrıca bu alışma Crombez'in çalışmasında olduğu gibi bilimsel bir anlayışla gerçekleştirilmiştir.

Yılmaz (2013) doğada fraktal geometrisi ile ilgili çalışmasında, doğada fraktal geometrisi ve genel özelliklerini (deterministik ve rastgele fraktallar gibi) tanımlamıştır. Aynı zamanda fraktallarla ilgili genel bilgiler verilmiştir. Çalışmada, temel kavramlardan söz edilmiştir, fraktal geometrisi ve yapısı, fraktal geometrinin özellikleri (kendine benzerlik, tekrarlama yöntemleri, boyut ve simetri) ve fraktal tipleri (kompleks ve geometrik fraktallar gibi) incelenmiştir.

Molontay (2013), 'Networks and fractals' adlı çalışmasında fraktalların özellikleri ve boyutlarını incelemiştir. Xiao'da (2005) 'Fractal Audio Coding' adlı çalışmasında fraktalların geliştirilmesi, fraktalların özellikleri ve örnekleri ele almıştır. Çalışmada ayrıca fraktal kodlama dan da bahsetmiştir.

Özellikle eğitim ve öğrenme alanında, sosyal bilimlerde bazı araştırmacılar yoğun çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Günay ve Kabaca (2013), 7. Sınıf ğrencilerinin Fraktallara İlişkin İnfornel Anlamalarının Belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilere 8 farklı örüntünün yalnızca herhangi bir adımındaki oluşan şekil verilmiş, öğrencilerin örüntülerdeki bir önceki ve bir sonraki adımı çizmesi ve gerekçelerini açıklamasını istenerek, öğrencilerin çizdiği şekle ve gerekçelerini açıklayabilme durumuna göre onların fraktallara ilişkin farkındalığının belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci aşamada ise örüntüler bir bütün olarak öğrencilere sunulmuştur. Burada öğrencilerden örüntüleri bir bütün olarak değerlendirmeleri ve farklı olduğunu düşündükleri örüntüleri sınıflandırmaları

istenerek, fraktalları diğer örüntülerden ne derece ayırt ettiklerini, ayırt eden öğrencilerin fraktalların hangi özelliklerine göre bu ayrımı yaptıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Ural ve Demireli (2009) tarafından, İMKB Ulusal Tüm, İMKB Ulusal 100, İMKB Ulusal endeksleri ve sektör endekslerinde, herhangi bir uzun dönem hafıza etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan 'Hurst Üstel Katsayısı Aracılığıyla Fraktal Yapı Analizi ve İMKB'de bir Uygulama' isimli araştırmada 2000–2008 yılları arasında, 2221 adet günlük getiri serileri için analiz yapılmıştır. Çalışma verilerinin analizi sonucunda, İMKB'nin gelişmekte olan bir piyasa olarak uzun dönem hafıza etkisine sahip olduğu, yatırımcıların yatırım kararlarında bu uzun dönem hafıza etkisini dikkate almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Karakuş (2010) tarafından yapılan Fraktal Kart Etkinliğiyle Fraktal Geometriye Giriş adlı çalışmada ilköğretim 8. sınıf matematik öğretim programına yeni giren fraktalar konusunda hem öğrencilere fraktalları daha iyi anlamaları için alternative bir yol sunmak, hem de öğretmenlere sınıflarında kullanacakları bir etkinlik tasarlanması amaçlanmıştır. Karakuş'a (2010) göre hazırlanan bu etkinliğin öğrencilerin fraktalların temel özellikleri olan tekrarlama ve öz-benzerlik kavramlarını keşfetmelerine yardım edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca etkinlik sayesinde öğrenciler somut materyal içerisinde bulunan farklı örüntüleri keşfetme fırsatı yakalamışlardır.

Doğan ve Genç (2006) tarafından yapılan Yaşamımızı Çevreleyen İlginç Geometrik Şekiller: Fraktallar isimli çalışmada, Mandelbrot fraktalı kullanılarak yeni bir fraktal oluşturulup elde edilen şeklin bir fraktal ispatlanması amaçlanmıştır. Çalışmada, ultrafraktal 4 programı kullanılarak denemeler yapılmış, fraktalın formülü elde edilmiştir. Öteleme işlemleri aritmetik olarak gösterilmiştir. Elde edilen şeklin boyutu, çevresi ve alanı hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, sonsuz uzunlukta bir geometrik şekil elde edebildiği, şeklin boyutunun rasyonel sayı olduğu gösterilmiştir.

Akmansoy (2012) kaos teorisi ve eğitime yansımaları adlı bir çalışmasında elde ettiği bulgular şunlardır. Sistemin düzensiz olduğu durumda küçük bir şok bile sistemin eski orijinal şekline dönmesini engellemekte; odasında ders çalışan bir öğrenci, kendini çalıştığı kitaplara kaptırdığında dışardan gelen sesler

duyulmayacak bir düzeye iner. Ama kendini dışardan gelen seslere kaptırdığında ise öğrenci bu seslerin etkisinde kalacak belki de çalışmaktan vazgeçecektir; eğitimcilerin amacı sürekli olarak düzeni devam ettirme olmamalıdır; karmaşık bir sistem olarak eğitim örgütleri de kendi kendine organizasyon sürecini yaşarlar; eğitim kurumları ve kültür unsurları arasında tam işlevsel bağlantının kurulamaması anlamına gelmektedir.

Yukarıda ele alınan çalışmaların bilim, doğa, öğrenme ve öğretim sorunları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışma liderlik üzerinde desenlendiği için aşağıda yönetim biçimi olarak fraktal liderlik ile ilgili çalışmalar da incelenmiştir.

#### **2.4. Yönetim Biçimi Olarak Fraktal Liderlik ile İlgili Araştırmalar**

Fraktal liderlik incelenmeden önce genel liderlik özelliklerini incelenmiştir. Bu özellikler şunlardır; manevi cesaret, bir bakışta durumu kavrama yeteneği, risk yükleme kapasitesi, maceracı eğilim, yaratıcılık (yaratma ve temsil etme), beklenmeyen olaylara göğüs germe kapasitesi, soğukkanlılık, yenilikleri uygulama yeteneği, sezgi gücü (geleceği görme), bilimsel yöneticilik bilgi ve becerisi, taktik, operatif, stratejik düzeyde bilgi ve uygulama becerisi (Hamedoğlu, 2001; Yukl, 2009; Yıldırım, 2010).

Fraktal liderliği kavramlaştırmak için fraktallar, fraktal özellikleri ve fraktal liderlik unsurlarının anlaşılması gerekmektedir. Önceki kısımlarda kavram olarak fraktallar, fraktalların özellikleri ve öğretim / öğrenme kavramı olarak fraktallar ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu kısımda ise liderlik veya yönetim biçimi olarak fraktallarla ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Li yan-Zhong'a (2006) göre, fraktal liderlik söz konusu olduğunda, kaynak tahsisi arzu edilen sonuçlara dayanmaktadır ve bilgiler, günlük etkileşimler ve düzenli görüşmeler aracılığıyla etkin bir şekilde paylaşılmaktadır. Bu paylaşımlar etkili fikirler üretmekte ve ekonomik kalkınma ile ürün ve hizmetlerin sunulmasını sağlamaktadır. Fraktalları bilen ve sistemde fraktalların unsurlarının etkin bir şekilde uygulandığı organizasyonların daha esnek ve verimli olduğu iddia edilmektedir.

Raye (2012) fraktal liderlik modellerinin, düz hiyerarşilerine sahip olduğunu ve organizasyonda sorumluluk ve hesap verebilirlik sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, Raye (2012) beş fraktal liderlik işlevi tanımlamıştır. Bu işlevler şunlardır; desen bütünlüğü oluşturan ortak amaç ve değerler, sürekli iyileştirme için fikirler ve çözümlere evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimi ve içe yerine dışarı doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi.

Shoham ve Hasgall (2005) karmaşık sistemin işleyişi hakkında yaptığı çalışmada fraktal liderlikte, liderliğin sürekliliğinin vazgeçilmez kabul edilen diğer yönlerini açıklamıştır. Shoham ve Hasgall (2005) beş kritere dayalı bir analiz gerçekleştirmişlerdir. Fraktal liderliğin uygulandığı organizasyonlarda bu elemanlar, sisteminin dönüşümü için çok kritiktir. Söz konusu elemanlar şunlardır: fraktal olarak her çalışanın hedeflerinin senkronizasyon, çevre ile başa çıkmak için uygun yeteneği, kaynakların yerelleşme, iş süreçleri ve bilgi transferi, ve her fraktal için öz-geliştirme.

Powers (2011), fraktal liderlik nasıl gelişmektedir? sorusunu ortaya atmış ve bu soruya cevap verirken, bu liderliğin olabilmesi için bazı koşulların organizasyon ortamında olması gerektiğini ifade etmiştir. Powers'a (2011), göre söz konusu koşullar şunlardır; öğrenme kültür, etkileşim, ortak değerler, ve liderlik bağlantısı. Ayrıca, bu koşullar bütün organizasyondaki seviyelerde mevcut olmalıdır. Powers'a göre bu koşullar nedeniyle, organizasyonlar ve kişiler değişim için hazır hale gelmektedir.

Mrówka ve Mikołaj (2011) global organizasyonların yapılarının fraktallar doğası gibi davrandığı görüşünü ileri sürmüştür. Rayne'nin de (2012) ifade ettiği gibi, liderlik modelleri, düz hiyerarşilerine sahiptir. Bu organizasyonlar ve liderler değişim için hem açık hem de hazırdır. Söz konusu organizasyonlarda liderler ve izleyiciler arasında çok yakın bir ilişki vardır.

Erçetin ve Bisaso (2015) fraktallar, eğitim yönetimi ve okul yönetim modellerine ilişkin olarak yaptıkları çalışmada fraktallar, okul sisteminde yeni perspektif getirdiği vurgulanmıştır. Yazarlara göre fraktalların desenleri uygulanınca, okul sisteminde yeni bir düşünce sistemi, yeni roller, yüksek verimlilik, sağlık ilişkileri,



sürekli etkileşim, organizasyona bağlılık, kişisel sorumluluk, kaynakların etkili kullanılması, sahiplik duygusu, kişisel gelişim vb ortaya çıkmaktadır.

Binsztok ve Krzysztof (2006) yaptığı çalışmada 'fraktal üniversite' kavramını ortaya atmışlardır. Onlara göre, fraktal üniversite fraktal ilkeleri takip eder. Bu yüzden, kendi kendine organize eden ve bağımsız grupları açısından işlevleri tamamlar, sürekli değişime izin verir, esnek iş biçimleri kullanır, yüksek düzeyde özgürlük garantisi verir, bilgi erişimi hem dinamik hem de kolay olur, bütünlük yaklaşımı kullanır, öğrenme süreçleri daha olumlu olur, öz-gelişim teşvik edilir, ve üyelerin nitelikleri sürekli olarak iyileştirilir. Böyle durumlarda, organizasyondaki ani ve çalkantılı değişimler hiçbir zaman organizasyonları olumsuz olarak etkileyemezler. Ayrıca, söz konusu 'fraktal üniversite'de esnek problem çözme yaklaşımları kullanılmıştır.

Tripathi'nin (2013) çalışmasında liderliğin fraktal olduğu ifade edilmiştir. Bu liderlik biçimi hareketli, şekillendirmiş ve reform dinamiklerine odaklanmalıdır. Ayrıca bu liderlikte dört önemli unsur vardır, bunlar; liderlikte yer alan ve gerçekleştirdiği bağlam, etkileşim ve sürekli olaylarda liderlik paylaşılması ve ilişkisel doğası, rolleri ve güçlü aktörler arasında sürekli gelişen ilişkiler, liderlik interaktif süreçler ve uygulamalar üzerinde durulmakta ve liderlik desenleri genişletilmekte ve çeşitlendirilmektedir. Geleneksel (konvansiyonel) ve fraktal liderlik sistemlerinin temel işlevleri aşağıdaki tabloda karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

**Tablo 2.1: Geleneksel (Konvansiyonel) ve Fraktal Liderlik Karşılaştırılması**

<i>Geleneksel (Konvansiyonel) Liderlik İşlevleri</i>	<i>Fraktal Liderlik İşlevleri</i>
Yetkilendirme (Delegation)	Desen bütünlüğü (pattern integrity) oluşturan ortak amaç ve değerler
İletişim (Communication)	Sürekli iyileştirme için fikirler ve çözümlere evrensel katılım
Raporlama (Reporting)	Fonksiyonel düzeyde karar verme
Hesap verebilirlik (Accountability)	Entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimi
Karar verme (Decision making)	İçerisine dışarı doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi
Güdüleme (Motivation)	Fraktal olarak her çalışanın hedeflerinin senkronizasyon
Planlama (Planning)	Çevre ile başa çıkmak için uygun yeteneği
Yönlendirme (Directing)	Kaynakların yerelleşme
Eşgüdüm (Coordination)	İş süreçleri ve bilgi transferi, ve Her fraktal için öz-geliştirme

Kaynak: Raye'den (2012) ve Shoham ve Hasgall (2005) bilgi alırken araştırmacı tarafından tabloyu çizilmiştir

Fraktal liderlik ile ilgili alanyazında pek çok çalışma bulunmasına rağmen okul sistemlerinde fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma, okul sistemlerindeki fraktal liderlik uygulamalarına odaklanırken araştırmada ayrıca kadın ve erkek okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen fraktal liderlik uygulamaları karşılaştırılarak bir değerlendirmeye gidilmiştir.

## **2.5. Afrika ve Uganda'da Yapılan Fraktallar ile ilgili Araştırmalar**

Afrika ve Uganda'da fraktallar ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Afrika ve Uganda'da bu konunun henüz çok yeni olması ve buradaki araştırmacıların henüz yeterli sayıda çalışma üretememiş olmaları bu durumun nedeni olarak görülmektedir. Bununla birlikte konu ile ilgili az sayıda olan bu çalışmalar aşağıda ele alınmıştır.

Eglash (1989) Afrikada çekilen fotoğrafları inceleyerek fotoğraflarda fraktal yapıları tespit etmiştir. Simülasyon sistemler ile de bu iddiasını onaylamıştır. Ne yazık ki bu çalışma hak ettiği ilgiyi görememiştir. Eglash'a göre bu fotoğraflar matematik anlatımı için yardımcı olabilmektedir (Eglash vd, 2011).

Eglash (1999) diğer bir çalışmasında Afrika'nın yerleşim desenlerini incelemiştir. Bu yerleşim desenleri ve fraktalların boyutları karşılaştırıldığında büyük ilişkisi olduğu ifade edilebilmektedir. Eglah'a göre bu yerleşimin karmaşık doğası şu ana kadar ihmal edilmiştir. Matematik anlatımı için bu yerleşim desenlerinin ve boyutlarının yardımcı olabileceğini ileri sürmüştür.

Bangura (2000) Eglash'ın, '*African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design*' yazdığı kitabı incelemiştir. Ona göre bu kitap hem zor hem de yaygınlaşamamıştır. Bu nedenle, Bangura bu kitapta kullanılan terimleri ve açıklamaları daha kolay bir şekle dönüştürmeye çalışmıştır. Ardından kitapta daha yaygın örneklerin verilmesine çalışmıştır.

Odumosu ve Eglash (2005) tarafından yapılan Afrika'da fraktallar, karmaşıklık ve bağlanabilirlik isimli araştırmada Afrika'daki sistemlerde bulunan fraktal örnekler incelemiş ve bunlar üzerinde tartışma ve yorumlar yapılmıştır. Bangura tarafından verilen örnekler şunlardır; sosyal yapılar, dini sistemler, yerleşim desenleri (özellikle Güney Zambia'daki Ba-ila yerleşimi) ve oyun sistemleri (eşleştirme grubu).

Tripp (2014) tarafından fraktallar ile ilgili yapılan çalışmada, Uganda'daki politik konular incelenmiştir. Söz konusu çalışma Jinja ilinde yapılmıştır. Çalışmada fraktal modeli kullanılmıştır. Politik birimler (hem devlet olan hem de özel olan) fraktal birimler olarak ele alınmıştır. Tripp 'fractal box' kavramı kullanarak, politik ve liderlik sistemleri fraktal boyutunda gösterilmiştir. Çalışmada verilen diğer fraktal birimler uluslararası, ulusal, il, ilçe ve topluluk ajanslarıdır. Yazara göre, fraktallar ile politik sistemin anlaşılması daha kolay olmaktadır.

## **2.6. Fraktal Liderlik Uygulama Boyutları**

Fraktal liderlik ve yönetim biçimine ilişkin alanyazın inceledikten sonra en kritik 10 boyut tespit edilmiştir. Bunlar Raye (2012) ve Shoham ve Hasgall (2005) tarafından verilmiştir. Raye (2012) beş fraktal liderlik işlevi ya da boyutu belirlemiştir. Bu işlevler ya da boyutlar şunlardır; desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme, fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi.

Fraktal liderlikte, liderliğin sürekliliğinin vazgeçilmez kabul edilen diğer yönleri de bulunmaktadır. Shoham ve Hasgall (2005) karmaşık sistemin işleyişi hakkında bir çalışma yapmıştır. Beş kritere dayalı olan bir analiz yapılmıştır. Fraktal bir liderlik ortamında bu işlevler ya da boyutlar sisteminin dönüşümü için çok kritiktir. Söz konusu işlevler ya da boyutlar şunlardır: bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi ve her fraktal için öz-gelişme.

Farklı araştırmaların incelenmesiyle elde edilen bu 10 liderlik boyutuna ilişkin alt uygulamalar çalışmada anket soruları olarak belirlenmiştir. Her bir alt uygulama liderliğin ana boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; paylaşılan etkinlikler yoluyla ortak bir vizyon için tüm okulu etkinleştirilmesi, ortak bir iyi oluş hali için çalışmak üzere okulda herkesi bir araya getiren, yönlendiren ve güdülünen bir ekip vizyonu yaratılması, okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesinin sağlanması, okulda var olan

gerçekliği yalın dürüst biçimde açıklanması, personeli tarafından desteklenen anahtar stratejileri tespit edilmesi, tüm personelin okulun programlarına dahil edilmesi, tüm personel ile etkili iletişim kurulması, işbirliği dayalı bir liderlik ekibinin gelişiminin desteklenmesi, personel arasında paylaşılan amaçların öneminin vurgulanması, ve meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışının uygulanması (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; herkesin çözüm odaklı liderlik için desteklenmesi, herkesin toplantılarda paylaşımlarda bulunması için desteklenmesi, paydaşların okul gelişimini sağlayacak görüşlerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için fırsatların sağlanması, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanılması, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmek için personelin mesleki iletişiminin önemsenmesi, tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşılması, tüm paydaşlarla etkili danışma programlarının oluşturulması, kurumsal performansı iyileştirmek amacıyla ücretsiz dijital araçların kullanılmasının desteklenmesi, öğretmenlerin okul ile ilgili verileri bilgiye dönüştürmeleri, okul gelişim programlarında bu bilgileri yöneterek kullanılmalarına destekler teşvik edilmesi, ve kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açık olması (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Fonksiyonel düzeylerde karar verme açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat verilmesi, personelin ihtiyaçları ile ilgili acil kararların alınması, iş akış süreçlerini iyileştirmek için etkili kararların alınması, okulda hangi kaynakların kritik olduğu ile ilgili personelin karar vermesi için fırsatların verilmesi, acil olaylarla ilgili hızla kararların alınabilirlmesi, okulda bireysel düzeyde kararların alınmasına izin vermesi, zümreler düzeyinde karar verilmesinin desteklenmesi, okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasının sağlanması, komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin verilmesi, ve kararlar ile var olan durum arasında uygunluğu sağlamak için benzeşimlerin (analojiler) kullanılması (Erçetin & Bisaso, 2015;

Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; okulda tüm personelin eğitimci ve lider olarak gelişmelerinin desteklenmesi, okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl kullanılabileceğinin gösterilmesi, okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl entegre edileceğinin gösterilmesi, öğretmenlerin performansını iyileştirmek için profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, okulu geliştirmek için bilgi ve fikir geliştirmenin bir yolu olarak ağların yönetiminin öğretirilmesi, öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantıların oluşturulması, öğretmenlerin rehberlik ve gelişmesi için tecrübeli olanların yanında çalıştırması, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeleri konusunda bir danışman olarak çalışması, tüm personelin okulu sahiplenmesinin sağlanması ve performansı artırmak için mesleki ve kişisel gelişiminin önemsenmesi (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

İçerisine yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; okulda herkesin paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi, tüm personelin potansiyel yarışmacı alanlarının ortaya çıkarılması, görev dağılımını belirlemek için yarışmacı politikaların kullanılması, finansal ödülleri belirlemek için yarışmacı politikaların uygulanması, personelin promosyonunu belirlemek için yarışmacı stratejilerin benimsenmesi, personel arasında liderlik durumunu belirlemek için yarışmacı bir ortamın oluşturulması, öğretmenlerin ve zümrelerin arasında gelişimleri için yarışmacı süreçlerin kullanılması, yarışmacı süreçlerin tarafsız ve düzenli olarak desteklenmesi, yarışmacı süreçleri destekleyen gönüllü girişimlerin desteklenmesi, ve yarışmacı süreçlerin planlanmasında liderlik yapılması (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; personelin hedeflerinin yazmalarının istenmesi ve okul amaçları ile karşılaştırılması, tüm personelin ihtiyaçlarını araştırılması ve okul ihtiyaçları ile uyumlu olmalarının sağlanması,

herkesin okul planlamalarında kullanılmak üzere düzenli olarak yapılan işlerle ilgili geribildirim vermelerinin istenmesi, ekiplerin hedeflerinin araştırılması ve okul hedefleri ile uyumlu olmalarının sağlamaya çalışılması, kurumsal ve bireysel hedefler arasında denge kurmaya çalışılması, okul hedefleri ile ilgili olarak kişisel hedeflere saygının gösterilmesi, öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi, öğretmenlerin bir arada olduğu grupları, amaçlarını ve isteklerini anlamak için değerlendirilmesi, öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini ortaya çıkarmak amacıyla takım ikliminin oluşturulması, ve öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini anlamak için daha önceki çalışmaların değerlendirilmesi (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; değişimin hızlı dinamikleriyle tanımlanan çalkantılı bir ortamda işlevsel davranılması, okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale edilmesi, personelin kurumdaki düzensizlikleri tanımlayabildiğinden emin olması, personelin zorlayıcı, çalkantılı ya da kolay değişimlere karşı rahat olduklarından emin olması, okul içinde potansiyel sorunları ve eğilimleri tahmin etmesi, krizlere doğal bir şekilde yanıt vermesi, personeliyle zorlukları paylaşması; böylece değişime hazırlanması, öğretmenlerin eylem ve tutumlarının zor zamanlarda esnek olmasının sağlanması, personelinin değişime hazır bulunuşluk düzeyini üst düzeyde etkileşimle artırmaya çalışması, ve değişimin planlanması için zaman ve diğer kaynakların kullanılması (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Güç ve kaynakların yerelleşmesi açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; personelin kaynak kullanımında üst düzeyde özgürlük sağlanması, güç ve yetkinin devredilmesine izin veren esnek çalışma biçimlerinin kullanılması, okulda finansal anlamda yetki kullanımına izin verilmesi, çeşitli düzeylerde gücün ve kaynakların kullanılmasına izin verilmesi, güç ve kaynakların kullanılmasında cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması için dikkatli olunması, bilginin etkin akışını sağlamak için iletişim kanallarının her düzeyde açık tutulması, yetkinin her düzeyde kullanımında açıklığın ve şeffaflığın benimsenmesi, yetki kullanımına izin veren kapasite geliştirme stratejilerinin geliştirilmesi, yetki

kullanımı için gereken çeşitli teknik becerilerin ortaya konması, ve yetki, güç ve kaynakların her düzeyde kullanımında koordinasyon ve ağ stratejilerin geliştirilmesi (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

İş süreçleri ve bilgi transferi açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; yeni bilgilere zemin oluşturacak biçimde var olan bilginin değerlendirilmesinin aktive edilmesinin sağlanması, dinamik bilgi akışına tam erişimin sağlanması, örgütsel yapıların sürekli değişimi için bilginin dönüşümünün sağlanması, iş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğinin desteklenmesi, iş süreçlerinin ve bilgi transferinin izlenmesi; kolaylaştırması, herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için çalıştayların düzenlenmesi, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için danışmanlık ve araştırma stratejilerinin geliştirilmesi, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlanması, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için anahtar kişilerden yararlanmalarının sağlanması ve öğrencilerin bilgi düzeyi geliştirmek için öğrenci projeleri ve yarışmaları gibi etkinliklerinin teşvik edilmesi (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

Öz-gelişme açısından alanyazından alınan en kritik liderlik uygulamaları şunlardır; kendi kendine organize olan ve özerk grupların oluşmasının desteklenmesi, herkesin niteliklerinin iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için işbirliği yapmalarını kendi kendilerini örgütlemelerinin teşvik edilmesi, herkesin yeterliliklerini geliştirmesi için öğrenme heyecanı yaratması, çeşitli alanlarda personel yeterliliklerini iyileştirmek için beceri geliştirme programlarının düzenlenmesi, okuldaki tüm birimleri performansını artırmak için onların ihtiyaçlarına karşılanması, velilerin okuldaki süreçlerin etkin kılınmasına desteklerini sağlayacak stratejilerin geliştirilmesi, öğretmenler arasında bir öğretim modelinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin oluşturulması, öğretmenlerin farkındalık ve tutumlarını iyileştirmek için çalışılması, ve öğretmenlerin öz-güvenlerini geliştirecek yönelik stratejilerinin oluşturulması (Erçetin & Bisaso, 2015; Galbraith, 2004, Li Yan-zhong, 2005; Powers, 2011; Binsztok & Krzysztof, 2006; Tripathi, 2013).

## 2.7. Alanyazında Araştırmaya İlişkin Gereklilik ve Kırılma Noktaları

Alanyazın taraması sonucunda liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar; teorik, stiller, modeller, yaklaşımlar ve tarzları bakımından incelenmiştir. Tarama ile ayrıca liderlik algıları, faktörler ve süreçlerin çerçevesi de incelenmiştir. Liderlik özellikleri ve liderlik davranışları da tarama kapsamında ele alınmıştır. Yapılan tarama mevcut araştırma boşluklarını ortaya çıkararak söz konusu araştırmanın yapılması gerekliliğini göstermiştir. Yapılan tarama ile tespit edilen araştırma boşlukları şunlardır.

Liderlik tanımları ve sınırları üzerindeki ortak görüş eksikliği, baskın (egemen) liderlik teorisinin eksikliği, net okul liderlik teorisinin olmaması, liderleri tanımlamak için liderlik kullanılması, yönetim ve liderlik arasındaki kavram karmaşası, liderlik hakkında çok boyutlu ve katmanlı görünüm, lider ve izleyici bakış açısıyla liderliğin kavramsallaştırılması, liderlik üzerinde sadece olumlu bir bakış vurgulanması, yani liderlik her zaman iyi bir şeydir, sadece bir amaç pozisyon faaliyeti olarak liderliğin kavramsallaştırılması, yeni ya da alternatif liderlik yaklaşımları gelişmiş ülkelerde yoğun biçimde incelenmesi ancak liderlik yaklaşımlarını inceleyen çalışmaların daha çok erkek okul müdürlerine odaklandığı, fraktallara ilişkin çalışmalar daha bilimsel, doğa, öğrenme ve öğretim sorunu biçimde yapıldığı, sosyal bilimlerde fraktallara ilişkin çalışmaların az olması, fraktallar ve fraktal liderlik ile ilgili literatürde yeterli sayıda çalışmanın bulunmaması. Özellikle okul liderliği, sosyal bilimlerde fraktallar ile ilgili yapılan alan çalışmalarının yetersiz olmasıdır.

Yapılan tarama sonucunda alanyazında tespit edilen yukarıdaki kırılma noktaları, bu araştırmanın alan için ne kadar önemli olduğunu ve alanyazında yer alan bir boşluğu dolduracağını göstermektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Aynı zamanda kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları bağımsız değişkenler gözönünde bulundurularak karşılaştırmalı biçiminde incelenmiştir.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, geçerlik ve güvenilirlik, verilerin toplanması ve analizi ile etik hususlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Metodolojisi

Araştırmanın sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesi çok önemlidir. Bunlar; objektiflik, sistematiklik, geçerlilik ve güvenilirlik, güncellik, uygunluk, açık ve net amaçlar yanı sıra uygun zamanlamadır (Can, 2014, s. 2; Gurbetoğlu, 2015). Bunu gerçekleştirmek için uygun metodolojinin seçilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre, yapılan olan bu araştırmada, pozitivist sosyal bilim anlayışı kabul edilmiştir. Araştırma pozitif bilim temeline ve realist felsefeye dayanmaktadır. Pozitif bilim felsefesine göre, evrende bir düzen vardır(Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 40). Söz konusu bu düzeni, “insan bulabilir, anlayabilir ve kontrol altına alabilir. Çünkü beyinle evren aynı kökendir. Düzen aynı zamanda gözlenebilen, ölçülebilen ve somut gerçeklik üzerine kurulmuştur” (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 40). Bu nedenle; yapılan araştırmada kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin olarak, öğretmenlerin görüşleri ve bu görüşleri öğretmenlerin farklı değişkenlere göre nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çünkü, nicel araştırma olaylar arasındaki ilişkileri tanımlamak için sayısal veriler kullanılmaktadır. Sayısal araştırmalar “belli bir boyut içinde çeşitli grupların benzerliklerinin, oranlarının veya farklılıklarının belirlenmelerini” sağlamaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 40). Ayrıca, nicel araştırmalar, “genelleştirilebilir sonuçlar üretir ve farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilir” (Gurbetoğlu, 2015). Araştırmada karşılaştırmalı veri analizi yapılmıştır. Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinde demografik değişkenlere dayalı farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını da incelenmiştir.

#### 3.2. Araştırma Modeli

Bir kimsenin tanık olduğu bir olayı anlatırken gereksiz ayrıntılara girmeden onu amaca uygun olarak özetleme çabasına”, model denir (Karasar, 2016, s.108). Mbale ilinde kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin

öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, hem tekil hem de ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Ayrıca, betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Gurbetoğlu'na (2015) göre, betimsel çalışma bir konudaki mevcut durumu araştırır ve betimler.

Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2016, s. 109). Tarama modelindeki araştırmalar; bilginin anlaşılması ve artırılması açısından, kuramcılara ve bu kuramların uygulayıcılarına önemli katkılar sağlabilmektedir. Bu nedenle, yapılan araştırmada, fraktal liderlik uygulamalarının nasıl uygulandığının anlaşılabilmesi için tarama modeli kullanılmıştır.

Tekil tarama modeli, “araştırmayı tek değişkene odaklayarak belirli bir dönemde ya da belirli bir andaki durumunu inceleyen araştırma modelidir” (İnceç, Şahingöz & Ağa, 2014, s.266). Tekil tarama modeli, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının açıklanması amacı ile kullanılmıştır. Bu model kullanılarak; fraktal liderliğin alt boyutlarına ilişkin görüşleri ayrı ayrı betimlenmeye çalışılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi hedefleyen tarama modelidir (Karasar, 2016, s.114). Bu nedenle, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, çeşitli değişkenlere göre farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacı ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının varlığının betimlenmeye çalışılmış olması, söz konusu yöntemin seçilmesinde etkili olmuştur. Genel olarak, bu araştırmada, öğretmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için tekil tarama modeli kullanılmıştır. Bu görüşleri, farklı değişkenler (okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) açısından incelemek için ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **3.3. Evren ve Örneklem**

Evren, araştırma sonuçlarının geçerli olacağı büyük grup olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012, s. 80). Büyüköztürk ve diğerleri'ne (2012) göre evren, “araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli

olacağı, yorumlanacağı grup” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın evreni, Mbale ilinde toplam 6 lisede görev yapan 419 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Mbale ilinde 3 kadın ve 3 erkek müdür tarafından yönetilen liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme, evrenden örneklem için birim çekme işlemine denir (Büyüköztürk vd, 2012, s. 81). Örnekleme başka şekilde, “evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri” tanımlar (Çıngı, 1994, akt. Büyüköztürk vd, 2012, s. 81). Örneklem, evrenle ilgili çalışmak için seçilen evrenin sınırlı bir parçasıdır. Goncaloğlu’ya (2013) göre, uygun örneklem büyüklüğü kullanılacak istatistiksel yöntem temel alınarak hesaplanmalıdır. Ayrıca, “birçok araştırma için 30’dan büyük ve 500’den küçük olan örneklem büyüklükleri uygundur” (Büyüköztürk vd, 2012, s. 93). Araştırmada Mbale ilinde toplamda 3 kadın ve 3 erkek müdür tarafından yönetilen 6 lise bulunduğu için evrenin tamamı araştırma kapsamına alınmış ve örneklem alma işlemi gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sürecinde tüm evren içerisinden 343 öğretmene ulaşılabilmiş ve araştırmadan 313 geçerli anket elde edilmiştir.

### 3.3.1 Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de görülmektedir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemesinde, katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler yoğun biçimde kullanılmıştır.

**Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (n = 313)**

<i>Demografik Biçimi</i>	<i>Kişisel Özellikleri</i>	<i>Sayı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<b>Okul Tipi</b>	Erkek Müd. Tarafından Yönetilen	157	<b>50.2</b>
	Kadın Müd. Tarafından Yönetilen	156	49.8
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	176	<b>56.2</b>
	Kadın	137	43.8
<b>Medeni Durum</b>	Evli	232	<b>74.1</b>
	Bekar	81	25.9
<b>Yaş</b>	25 yaş ve daha az	59	18.8
	26-35 yaş	129	<b>41.2</b>
	36-45 yaş	90	28.8
	46 yaş ve üzeri	35	11.2
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisans	248	<b>79.2</b>
	Yüksek Lisans	63	20.2
	Doktora	02	0.6

Mesleki Kıdem			
	1-10 yıl	143	<b>45.7</b>
	11-20 yıl	120	38.3
	21-30 yıl	44	14.1
	31 yıl ve üzeri	06	1.9

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul tipi değişkeni incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen okullarda çalışan öğretmenlerin sayısının 157 ve yüzdesinin % 50.2, kadın müdürler tarafından yönetilen okullarında bulunan öğretmenlerin sayısının 156 ve yüzdesinin ise % 49.2 olduğu görülmektedir. Okul türüne göre öğretmen sayıları arasında çok küçük bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni incelendiğinde, erkek öğretmenlerin sayısının 176 ve % yüzdesinin 56.2, kadın öğretmenlerin sayısının 137 ve yüzdesinin % 43.8 olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenler arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmaya daha fazla erkek öğretmenin katıldığı belirlenmiştir. Bunun nedeninin Uganda'da liselerde erkek öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlerin sayısından daha fazla olması şeklinde açıklanabilmektedir.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin medeni durum değişkeni incelendiğinde, evli öğretmenlerin sayısının 232 ve yüzdesinin % 74.1, bekâr öğretmenlerin sayısının 81 ve yüzdesinin ise % 25.9 olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkeni açısından öğretmenler arasında dikkat çeken bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun evli olmasının nedeni olarak Uganda'da okulların işe alımlarda evli öğretmenleri daha fazla tercih etmeleri olarak görülmektedir.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin yaş değişkeni incelendiğinde, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin sayısı 59 ve yüzdesi % 18.8, 26-35 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin sayısı 129 ve yüzdesi % 41.2, 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin sayısı 90 ve yüzdesi % 28.8 ve 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin sayısı 35 ve yüzdesinin % 11.2 olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından öğretmenler arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde, lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin sayısı 248 ve yüzdesi % 79.2, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin sayısı 63 ve yüzdesi % 20.1, ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin sayısı 2 ve yüzdesinin % 0.6 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde, 1-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sayısı 143 ve yüzdesi % 45.7, 11-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sayısı 120 ve yüzdesi % 38.3, 21-30 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sayısı 44 ve yüzdesi % 14.1 ve 31 ve üzerinde çalışan öğretmenlerin sayısı 6 ve yüzdesinin % 1.9 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve fraktal liderlik uygulamaları anketi kullanılmıştır.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bölümde öğretmenlerin; kişisel özelliklerine yer verilmiştir. Veri toplama aracının bu bölümünde katılımcılara 6 soru yöneltilmiştir. Kişisel bilgiler bölümünde, okul tipi (kadın müdürler tarafından yönetilen / erkek müdürler tarafından yönetilen), öğretmenlerin cinsiyeti (kadın / erkek), öğretmenlerin medeni durumu (evli / bekar), öğretmenlerin yaşı (25 yaş ve daha az / 26-35 yaş / 36-45 yaş / 46 yaş ve üzeri), öğretmenlerin eğitim düzeyi (lisans / yüksek lisans / doktora) ve öğretmenlerin mesleki kıdemi (10 yıl ve daha az / 11-20 yıl / 20 yıl ve üzeri) belirlemeye yönelik soru maddelerine yer verilmiştir.

#### **3.4.2. Fraktal Liderlik Uygulamaları Anketi**

Araştırma verileri, öğretmenlere uygulanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, "insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali" olarak tanımlanmaktadır (Büyükoztürk ve ark. 2012, s. 124). Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek

için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Fraktal Liderlik Uygulamaları Anketi' (FLU-A) ölçek olarak uygulanmıştır.

Anket geliştirme işlemi birkaç aşamada yapılmıştır. Alanyazın geniş olarak taranmış ve benzer özellikleri taşıyan çalışmalar incelenmiştir. Ardından 110 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturmak için Raye'den (2012) ve Shoham'dan (2005) alınmış olan fraktal liderlik işlevleri kullanılmıştır. Soru havuzunun oluşturulmasına ilişkin olarak diğer çalışmalardan da yararlanılmıştır. Söz konusu çalışmalar şunlardır; Erçetin and Bisaso (2015), Galbraith (2004), Li Yan-zhong, (2005), Powers (2011), Binsztok and Krzysztof (2006), Topper and Lagadec (2013) ve Tripathi (2013). Oluşturulan soru havuzu, araştırmacının danışmanının rehberliğinde taslak anket formuna dönüştürülmüştür. Anketin içerik, uygulama ve yapı geçerliğini belirlemek amacıyla 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının nedenleri şunlardır: soru maddeleri ve anlatımların anlaşılabilir olup olmadığı, ankette yer alan soru maddelerinin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının belirlemede yeterli olup olmadığı ve araştırmacının amacına uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Ardından anketin 100 soruluk son şekli verilmiştir.

Bu bölümde 10 ana boyutta ele alınan okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının belirlenmesi amacına yönelik 100 soru maddesine yer verilmiştir. Dolayısıyla, ankette yer alan boyutlar ve bunları ölçmeye yönelik maddelerin ayrıntısı aşağıdaki tablo'da yer almaktadır.

**Tablo 3.2 Ankette Yer Alan Boyutlar ve Bunları Ölçmeye Yönelik Soru Maddeleri**

<i>Boyut</i>	<i>Alt Boyutları</i>	<i>İlgili Madde Sayısı</i>
<b>Kişisel Özellikler</b>	Okul tipi	1
	Cinsiyet	1
	Medeni durum	1
	Yaş	1
	Eğitim düzeyi	1
	Mesleki kıdem	1
	<b>Fraktal Liderlik Uygulamaları</b>	Desen bütünlüğü oluşturan ortak amaç ve değerler
Sürekli iyileştirme için fikirler ve çözümlere evrensel katılım		10
Fonksiyonel düzeyde karar verme		10
Entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimi		10
İçerine dışarı doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi		10
Fraktal olarak her çalışanın hedeflerinin senkronizasyon		10
Çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yeteneği		10

Güç ve kaynakların yerelleşme	10
İş süreçleri ve bilgi transferi	10
Her fraktal için öz-geliştirme	10

Öğretmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, beşli Likert tipi derecelendirmiş ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, birden beş'e kadar bölümlenmiştir. Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin 10 ana boyutu ilk olarak oluşturulmuştur. Her boyut için 10 alt soru maddesi tespit edilmiştir. Ayrıca, her madde ile ilgili seçeneğe 1 puan aralığı verilmiştir.

### 3.5. Anket Uygulaması

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket için araştırma yapılacak olan tüm okullardan izin alınmıştır (izin belgeleri eklenmiştir). Anketin uygulanması ve doldurulan anketlerin toplanması sürecinde yardımcı olmak üzere birer öğretmen ya da bazı durumlarda bir yönetici ile iletişim sağlanmıştır. Anketin uygulanmasına ilişkin bilgiler, ankete açıklama olarak eklenmiştir. Anketlerin uygulanmasının ardından araştırmacı tarafından ilgili liselerden teslim alınmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilebilmesi için toplanan anketler okullara göre ayrılmıştır. Verilerin "tablolaştırılması ve bulgularına ilişkin yorumları yapılmasında" kolaylık sağlaması için okulların isimleri bir rakam ile ifade edilmiştir. İstatistik programına (SPSS) verilerin girilmesi ve bulguların yorumlanması için söz konusu rakamlar kullanılmıştır. Bu teknik Altinkurt'un (2007) yaptığı araştırmada kullanılmıştır. Erkek müdürler tarafından yönetilen liseler 1, kadın müdürler tarafından yönetilen liseler ise 2 olarak adlandırılmıştır. Okullar ile ilgili rakamların dağılımı aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.3 Okul Gizliliğine İlişkin Bilgileri**

<i>Okul İsim</i>	<i>Okul tanıtım no.</i>	<i>Okul Tipi</i>	<i>Kodu</i>
Hamdan Kız Lisesi	1	Erkek Müd. Tarafından Yönetilen	1
Mt. Masaba Lisesi	2	Erkek Müd. Tarafından Yönetilen	1
Nkoma Lisesi	3	Erkek Müd. Tarafından Yönetilen	1
Nakaloke Lisesi	4	Kadın Müd. Tarafından Yönetilen	2
Nyondo Lisesi	5	Kadın Müd. Tarafından Yönetilen	2

Anketler liselerdeki tüm öğrenenlere verilmiştir. Ancak bazı anketler geri alınamamış bazıları da hatalı olarak doldurulmuştur. Uygulanan anketlerin geri dönüşüne ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo'da verilmiştir.

**Tablo 3.4 Katılımcılara Uygulanan Anketlerinin Geri Dönüşü Bilgileri**

<i>Dağıtılan Anketler</i>		<i>Yanıtlanan Anketler</i>		<i>Dışı Bırakılan</i>		<i>Dahil Edilen</i>	
<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
419	100	343	81.85	30	7.15	313	74.70

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, araştırma evrenini oluşturan 419 katılımcıdan 343 (% 81.85) anketi doldurmuştur. Yanıtlanan anketlerin incelenmesinde, 30 tanesinin (% 7.15) kısmen veya hatalı doldurulmuş olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle veri toplama aracının, ölçme güvenirliği için belirlenen bu 30 (% 7.15) anket, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dışarıda bırakılan söz konusu anketler çıkarıldıktan sonra, kalan 313 (% 74.7) anket değerlendirilmiştir ve kesin istatistiksel işlemler bu anketler üzerinden yapılmıştır.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anketin geçerlik ve güvenirliğinin tespiti için aşağıda belirtilen test ve kontroller yapılmıştır.

#### **3.6.1. Geçerlik**

Bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Yani ölçme "sonuçlarının geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme" derecesidir (Büyüköztürk ve ark. 2012, s. 116). Araçların geçerliğinin belirlenmesi için yapı/içerik geçerliliği kontrol edilmiştir. Bunun yapılabilmesi için araştırmacının danışmanı ve çalışma arkadaşları ile görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ardından anket üç uzman eğitimci tarafından incelenmiş ve onların görüş ve tavsiyeleri ışığında son şekli verilmiştir.



### 3.6.2. Güvenirlik

Genel olarak güvenirlik, “belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012, s. 108). Aracın güvenirliliğinin belirlenmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Test edilme yöntemi ile ankette yer alan soru maddelerinin homojen olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu yöntem ile araştırma evreninde yer almayan ama benzer okullarda bulunan öğretmenlere anket verilmiştir. Temsilci olan bu öğretmenlerden alınan anketler SPSS programına girilerek onların alfa katsayısı (Cronbach alpha) değerini hesaplanmıştır. Bunun sınır en az 0.70 olarak belirlenmektedir (Streiner, 2003). Yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda, anketin alfa katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, her ana boyutun alfa katsayısı da hesaplanarak aşağıdaki tablo’da verilmiştir.

**Tablo 3.5 Ana Boyutlarına İlişkin Olarak Alınan Alfa Katsayısı Sonuçları**

#### Madde İstatistikler

<i>Boyutlar</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std.</i>	
		<i>Sapma</i>	<i>alpha</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	3.3974	.68298	.945
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	3.4289	.71648	.941
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	3.4507	.70317	.942
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	3.2747	.79933	.940
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	3.3961	.71549	.949
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	3.3352	.77582	.941
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	3.3164	.82650	.939
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	3.2954	.79978	.942
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	3.4273	.78636	.942
Öz-gelişme	3.3602	.81145	.943

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi, ana boyutlara ilişkin alfa katsayıları 0.939 - 0.949 arasında hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, bütün ana boyutların araştırma için uygun olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet boyutu en yüksek alfa katsayısına ve içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi boyutu en düşük alfa katsayısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 3.7. Veri Analiz Yöntemleri

Verilerin analizi, “olguları tanımlama, açıklama ve gözlem sonuçlarının sayısal gösterimi ile etkileyen bir süreçtir” (Büyüköztürk, 2014, s. 2). Başka bir şekilde, “birey ya da objenin belli bir özelliğe sahip olması miktar olarak açıklanabiliyorsa bu tür değişkenlere nicel değişken denir” (Büyüköztürk, 2014, s. 2). Gurbetoğlu’na (2015) göre, nicel araştırmalar; “Ne kadar? Ne miktarda? Ne kadar sık? Ne kadar yaygın?” vb. gibi sorulara cevaplar ararlar. Bu kapsamda araştırmmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler bilgisayara kaydedilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veriler çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Verilerin analizinden önce, demografik değişkenler gruplandırılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında araştırma evreninin tamamına ulaşamadığı için “örneklem betimsel istatistikler” kullanılmıştır. Goncaloğlu’na (2013) göre, örneklem sonuçları daha doğru olabilir. Çünkü daha az sayıda kişi ile (örnek ile) çalışılacağından, araştırma daha özenli yürütülebilir.

Veri analizi, verilerden uygun istatistiksel teknikler kullanan ve bilimsel geçerliğe sahip sonuçlar çıkartma amaçlayan bir süreçtir. Buna göre, istatistiksel tekniğin seçilmesinde en uygun tekniğin belirlenmesi gerekmektedir ve seçilen tekniğin kullanımında tespitler yapılması gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada, okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem bağımsız değişkenler ile ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesinde frekans ve yüzde değerleri ile aritmetik ortalamaları analiz sürecinde kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri açısından yapılan yorumlar, aritmetik ortalama aralıklarına bakılarak yapılmıştır. Bu aralıklar Tablo 3.6’daki gibi puanlanmıştır.

**Tablo 3.6 Puan Aralıklarına İlişkin Açıklamalar**

<i>Puan Aralık</i>	<i>İlgili Açıklama</i>
4.00 – 5.00	üst düzeyde başarılı
3.50 – 3.99	orta düzeyde başarılı
3.00 – 3.49	düşük düzeyde başarılı
2.50 – 2.99	zayıf düzeyde başarılı
2.00 – 2.49	Başarısız
0.00 – 1.99	çok başarısız

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin; okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlenmesi amacı ile ikili küme değerlendirmelerinde 'Bağımsız gruplararası t testi', ikiden fazla küme değerlendirilmelerinde ise 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği uygulanmıştır. Yapılan F testi sonucunda, görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığı incelenmiştir. Bunu yapmadan önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere Levene'nin testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyans analizi sonunda, 'F' Testi istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan 'LSD' testi uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

### **3.8. Etik Hususlar**

Bu araştırmada etik hususlar ciddiyetle ele alınmıştır. En kritik olan etik hususlar şunlardır: adalet, dürüstlük, ve açıklık, iyi niyet, yöntemlerin açıklanması, gizlilik garantisi ve gönüllü ve bilgili katılımcılar. Bunların gerçekleştirilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan gönüllü katılım formu her ankete eklenmiştir. Ayrıca ankette araştırma ile ilgili bir açıklama bölümü eklenmiştir. Aynı zamanda, söz konusu liselerden resmi izin okul müdürlerinden alınmıştır (izin belgeleri ektedir). Son olarak araştırmada, yorum aşamasında katılımcıların isimlerine yer verilmemiştir ve asıl okulların adları yerine gizli rakamlar kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümlenmesi amacıyla toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara ve bu bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmektedir. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılmıştır. Her bir boyuta ilişkin istatistiksel tablo yer almıştır. Tablolar verildikten sonra aynı başlık altında yer alan maddelere ilişkin yorumlar detaylı bir şekilde yapılmıştır.

### 4.1. Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları on (10) temel boyutta ele alınmıştır. Bunlar, desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi, ve öz-gelişme fraktal liderlik uygulamalarıdır. Bunlar aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

#### 4.1.1. Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.1'de gösterilmektedir. Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.1 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Paylaşılan etkinlikler yoluyla ortak bir vizyon için tüm okulu etkinleştirir	Erkek Müd.	f	02	33	15	87	20	3.57
		%	1.3	21	9.6	55.4	12.7	
	Kadın Müd.	f	19	38	36	49	14	3.00
		%	12.2	24.4	23.1	31.4	9.0	
Ortak bir iyi oluş hali için çalışmak üzere okulda herkesi bir araya getiren, yönlendiren ve güdülleyen bir ekip vizyonu yaratır	Erkek Müd.	f	02	33	14	87	21	3.59
		%	1.3	21	9.0	55.4	13.4	
	Kadın Müd.	f	13	37	46	49	11	3.05
		%	8.3	33.7	29.5	31.4	7.1	
Okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesini sağlar	Erkek Müd.	f	17	22	29	76	13	3.29
		%	10.8	14.0	18.5	48.4	8.3	
	Kadın Müd.	f	19	42	40	47	08	<b>2.89</b>
		%	12.2	26.9	25.6	30.1	5.1	
Okulda var olan gerçekliği yalın dürüst biçimde açıklar	Erkek Müd.	f	14	41	14	70	18	<b>3.24</b>
		%	8.9	26.1	8.9	44.6	11.5	
	Kadın Müd.	f	10	44	44	47	11	3.03
		%	6.4	28.2	28.2	30.1	7.1	
Personeli tarafından desteklenen anahtar stratejileri tespit eder	Erkek Müd.	f	02	28	22	90	15	3.56
		%	1.3	17.8	14.0	57.3	9.6	
	Kadın Müd.	f	04	26	50	65	11	3.34
		%	2.6	16.7	32.1	41.7	7.1	
Tüm personelinin okulun programlarına dahil eder	Erkek Müd.	f	11	24	18	87	17	3.48
		%	7.0	15.3	11.5	55.4	10.8	
	Kadın Müd.	f	09	18	23	92	14	3.54
		%	5.8	11.5	14.7	59.0	9.0	
Tüm personel ile etkili iletişim kurar	Erkek Müd.	f	07	19	17	101	13	3.60
		%	4.5	12.1	10.8	64.3	8.3	
	Kadın Müd.	f	04	29	20	83	20	3.55
		%	2.6	18.6	12.8	53.2	12.8	
İşbirliği dayalı bir liderlik ekibinin gelişimini destekler	Erkek Müd.	f	08	22	22	83	22	3.57
		%	5.1	14.0	14.0	52.9	14.0	
	Kadın Müd.	f	06	24	52	60	14	3.33
		%	3.8	15.4	33.3	38.5	9.0	
Personel arasında paylaşılan amaçların önemini vurgular	Erkek Müd.	f	05	22	24	94	12	3.55
		%	3.2	14.0	15.3	59.9	7.6	
	Kadın Müd.	f	04	14	34	85	19	<b>3.65</b>
		%	2.6	9.0	21.8	54.5	12.2	
Meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışı uygular	Erkek Müd.	f	01	16	21	89	30	<b>3.83</b>
		%	0.6	10.2	13.4	56.7	19.1	
	Kadın Müd.	f	06	22	41	71	16	3.44
		%	3.8	14.1	26.3	45.5	10.3	
<b>Genel Ortalama</b>								
								<b>Erkek Mud. 3.53</b>
								<b>Kadın Mud. 3.28</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenler, Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerlere ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşünde oldukları iddia edilebilmektedir ( $x = 3.53$ ). Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler uygulamasında; erkek okul müdürlerinin paylaşılan etkinlikler yoluyla ortak bir vizyon için tüm okulun

etkinleştirilmesi, ortak bir iyi oluş hali için çalışmak üzere okulda herkesi bir araya getiren, yönlendiren ve güdüleyen bir ekip vizyonu yaratılması, personel tarafından desteklenen anahtar stratejilerin tespit edilmesi, tüm personel ile etkili iletişim kurulması, işbirliğine dayalı bir liderlik ekibinin gelişiminin desteklenmesi, personel arasında paylaşılan amaçların öneminin vurgulanması, ve meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışının uygulanması çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin, okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesinin sağlanması, okulda var olan gerçekliği yalın dürüst biçimde açıklanması ve tüm personelini okulun programlarına dahil edilmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışının uygulanması ( $x = 3.83$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin okulda var olan gerçekliği yalın dürüst biçimde açıklanması ( $x = 3.24$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerlere yönelik uygulamaları daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenler, Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerlere ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.28$ ). Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler uygulamasında; kadın okul müdürlerinin tüm personelini okulun programlarına dahil edilmesi, tüm personel ile etkili iletişim kurulması, ve personel arasında paylaşılan amaçların öneminin vurgulanması çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, kadın okul müdürlerinin paylaşılan etkinlikler yoluyla ortak bir vizyon için tüm okulu etkinleştirilmesi, ortak bir iyi oluş hali için çalışmak üzere okulda herkesi bir araya getiren, yönlendiren ve güdüleyen bir ekip vizyonu yaratılması, okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesinin sağlanması, okulda var olan gerçekliği yalın dürüst biçimde açıklanması, personeli tarafından desteklenen anahtar stratejileri tespit edilmesi, işbirliği dayalı bir liderlik ekibinin gelişiminin

desteklenmesi ve meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışının uygulanması çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin personel arasında paylaşılan amaçların önemini vurgulanması ( $x = 3.65$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesinin sağlanması ( $x = 2.89$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerlere yönelik uygulamaları daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### 4.1.2. Sürekli İyileştirme, Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.2'de gösterilmiştir. Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.2 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Herkesi çözüm odaklı liderlik için destekler	Erkek Müd.	f	04	39	35	54	25	<b>3.36</b>
		%	2.5	24.8	22.3	34.4	15.9	
	Kadın Müd.	f	19	35	39	52	11	3.01
		%	12.2	22.4	25	33.3	7.1	
Herkesi toplantılarda paylaşımlarda bulunması için destekler	Erkek Müd.	f	01	46	09	72	29	3.52
		%	0.6	29.3	5.7	45.9	18.5	
	Kadın Müd.	f	07	19	35	74	21	3.53
		%	4.5	12.2	22.4	47.4	13.5	
Paydaşların okul gelişimini sağlayacak görüşlerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için fırsatlar sağlar	Erkek Müd.	f	04	23	20	80	30	3.69
		%	2.5	14.6	12.7	51	19.1	
	Kadın Müd.	f	11	42	43	49	11	3.04
		%	7.1	26.9	27.6	31.4	7.1	
Okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanır	Erkek Müd.	f	04	27	18	85	23	3.61
		%	2.5	17.2	11.5	54.1	14.6	
	Kadın Müd.	f	16	41	52	35	12	<b>2.91</b>
		%	10.3	26.3	33.3	22.4	7.7	
Okulu geliştirebilecek düşünce ve	Erkek Müd.	f	04	38	15	80	20	3.47
		%	2.4	24.2	9.6	51	12.7	

yaklaşımların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmek için personelin mesleki iletişimini önemser	Kadin Müd.	f	22	36	35	49	14	2.98
		%	14.1	23.1	22.4	31.4	9.0	
Tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşır	Erkek Müd.	f	01	12	27	94	23	<b>3.80</b>
		%	0.6	7.6	17.2	59.9	14.6	
	Kadin Müd.	f	00	19	25	89	23	3.74
		%	00	12.2	16	57.1	14.7	
Tüm paydaşlarla etkili danışma programları oluşturur	Erkek Müd.	f	06	30	29	66	26	3.48
		%	3.8	19.1	18.5	42	16.6	
	Kadin Müd.	f	05	43	34	64	10	3.20
		%	3.2	27.6	21.8	41	6.4	
Kurumsal performansı iyileştirmek amacı ile ücretsiz dijital araçların kullanılmasını destekler	Erkek Müd.	f	15	24	18	78	22	3.43
		%	9.6	15.3	11.5	49.7	14	
	Kadin Müd.	f	11	41	38	51	15	3.12
		%	7.1	26.3	24.4	32.6	9.6	
Öğretmenleri okul ile ilgili verileri bilgiye dönüştürmeleri, okul gelişim programlarında bu bilgileri yöneterek kullanılmalarına destekler teşvik eder	Erkek Müd.	f	08	27	29	74	19	3.44
		%	5.1	17.2	18.5	47.1	12.1	
	Kadin Müd.	f	04	09	33	93	17	3.71
		%	2.6	5.7	21.2	59.6	10.9	
Kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açıktır	Erkek Müd.	f	04	22	12	97	22	3.71
		%	2.5	14	7.6	61.8	14	
	Kadin Müd.	f	02	13	23	88	30	<b>3.84</b>
		%	1.3	8.3	14.8	56.4	19.2	
<b>Genel Ortalama</b>								<b>3.55</b>
								<b>3.31</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmenler, Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımına ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.55$ ). Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımı uygulamasında; erkek okul müdürlerinin çalışanları toplantılarda paylaşımlarda bulunması için desteklenmesi, paydaşların okul gelişimini sağlayacak görüşlerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için fırsatların sağlanması, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanılması, tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşılması ve kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açık olması çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin çalışanları çözüm odaklı liderlik için desteklemesi, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmek için personelin mesleki iletişimlerinin önemsenmesi, tüm paydaşlarla etkili danışma programlarının oluşturulması, kurumsal performansı iyileştirmek amacı ile ücretsiz dijital araçların kullanılmasının desteklenmesi, ve öğretmenleri okul ile ilgili verileri bilgiye dönüştürmeleri, okul gelişim



programlarında bu bilgileri yöneterek kullanmalarının desteklenmesinin teşvik edilmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşılması ( $x = 3.80$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin çalışanları çözüm odaklı liderlik için desteklenmesi ( $x = 3.36$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımına yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmenler, Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımına ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.31$ ). Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımı uygulamasında; kadın okul müdürlerinin çalışanları toplantılarda paylaşımlarda bulunması için desteklemesi, tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşılması, öğretmenlerin okul ile ilgili verileri bilgiye dönüştürmeleri, okul gelişim programlarında bu bilgileri yöneterek kullanmalarının desteklenmesinin teşvik edilmesi, ve kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açık olması çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, kadın okul müdürlerinin çalışanları çözüm odaklı liderlik için desteklenmesi, paydaşların okul gelişimini sağlayacak görüşlerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için fırsatların sağlanması, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanılması, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımların ortaya konmasını kolaylaştırabilmek için personelin mesleki iletişiminin önemsenmesi, tüm paydaşlarla etkili danışma programlarının oluşturulması, ve kurumsal performansı iyileştirmek amacı ile ücretsiz dijital araçların kullanılmasının desteklenmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açık olması ( $x = 3.84$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanılması ( $x = 2.91$ ) en

dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılımına yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### 4.1.3. Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.3'te gösterilmiştir. Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.3 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat verir	Erkek Müd.	f	03	22	20	89	23	3.68
		%	1.9	14	12.7	56.7	14.6	
	Kadın Müd.	f	30	29	41	46	10	<b>2.85</b>
		%	19.2	18.6	26.3	29.5	6.4	
Personelin ihtiyaçları ile ilgili acil kararlar alır	Erkek Müd.	f	03	28	25	68	33	3.64
		%	1.9	17.8	15.9	43.4	21	
	Kadın Müd.	f	09	45	52	46	04	2.94
		%	5.8	28.8	33.3	29.5	2.6	
İş akış süreçlerini iyileştirmek için etkili kararlar alır	Erkek Müd.	f	02	32	23	64	36	3.64
		%	1.3	20.4	14.6	40.8	22.9	
	Kadın Müd.	f	03	31	67	47	08	3.17
		%	1.9	19.9	42.9	30.1	5.1	
Okulda hangi kaynakların kritik olduğu ile ilgili personelin karar vermesi için fırsatlar verir	Erkek Müd.	f	05	29	25	69	29	3.56
		%	3.2	18.5	15.9	43.9	18.5	
	Kadın Müd.	f	07	43	42	54	10	3.11
		%	4.5	27.6	26.9	34.6	6.4	
Acil olaylarla ilgili hızla kararlar alınabilir	Erkek Müd.	f	03	41	24	62	27	<b>3.44</b>
		%	1.9	26.1	15.3	39.5	17.2	
	Kadın Müd.	f	04	19	45	77	11	3.46
		%	2.6	12.2	28.8	49.4	7.1	
Okulda bireysel düzeyde kararların alınmasına izin verir	Erkek Müd.	f	01	19	10	95	32	3.88
		%	0.6	12.2	6.4	60.5	20.4	
	Kadın Müd.	f	23	29	30	60	14	3.08
		%	14.7	18.6	19.2	38.5	9.0	
Zümreler düzeyinde karar verilmesini destekler	Erkek Müd.	f	12	17	06	105	17	3.62
		%	7.6	10.8	3.8	67	10.7	
	Kadın Müd.	f	00	23	26	91	16	3.64
		%	00	14.7	16.7	58.3	10.3	
Okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasını sağlar	Erkek Müd.	f	01	09	15	111	21	<b>3.90</b>
		%	0.6	5.7	9.6	70.7	13.4	
	Kadın Müd.	f	14	36	33	57	16	3.16

		%	9.0	23.1	21.2	36.5	10.3	
Komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin verir	Erkek Müd.	f	02	11	23	95	26	3.84
		%	1.3	7.0	14.6	60.5	16.6	
	Kadın Müd.	f	05	13	33	86	19	<b>3.65</b>
		%	3.2	8.3	21.2	55.1	12.2	
Karar ve var olan durum arasında uygunluğu sağlamak için benzeşimler (analojiler) kullanır	Erkek Müd.	f	01	28	35	72	21	3.54
		%	0.6	17.8	22.3	45.9	13.4	
	Kadın Müd.	f	08	27	44	66	11	3.29
		%	5.1	17.3	28.2	42.3	7.1	
<b>Genel Ortalama</b>						<b>Erkek Müd.</b>	<b>3.67</b>	
						<b>Kadın Müd.</b>	<b>3.24</b>	

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmenler, Fonksiyonel Düzeylerde Karar Vermesine ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.67$ ). Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme uygulamasında; erkek okul müdürlerinin kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat vermesi, personelin ihtiyaçları ile ilgili acil kararların alınması, iş akış süreçlerini iyileştirmek için etkili kararların alınması, okulda hangi kaynakların kritik olduğu ile ilgili personelin karar vermesi için fırsatların verilmesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı görülmektedir. Yine okulda bireysel düzeyde kararların alınmasına izin vermesi, zümreler düzeyinde karar verilmesinin desteklenmesi, okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasının sağlanması, komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin vermesi, ve karar ve var olan durum arasında uygunluğu sağlamak için benzeşimlerin (analojiler) kullanılması çalışmalarının araştırma bulgularına göre uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin acil olaylarla ilgili hızla kararların alınabilmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasının sağlanması ( $x = 3.90$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin acil olaylarla ilgili hızla kararlar alabilmesi ( $x = 3.44$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Fonksiyonel Düzeylerde Karar Vermesine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapılabilmesi için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmenler, Fonksiyonel Düzeylerde Karar Vermesine ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.24$ ). Fonksiyonel Düzeylerde Karar Vermesi uygulamasında; kadın okul müdürlerinin zümreler düzeyinde karar verilmesinin desteklenmesi ve komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin vermesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, kadın okul müdürlerinin kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat vermesi, personelin ihtiyaçları ile ilgili acil kararların alınması, iş akış süreçlerini iyileştirmek için etkili kararların alınması, okulda hangi kaynakların kritik olduğu ile ilgili personelin karar vermesi için fırsatların verilmesi, acil olaylarla ilgili hızla kararların alınabilmesi uygulamalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir. Yine okulda bireysel düzeyde kararların alınmasına izin vermesi, okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasının sağlanması ve karar ve var olan durum arasında uygunluğu sağlamak için benzeşimlerin (analojiler) kullanılması çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı araştırma bulguları ile ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin vermesi ( $x = 3.65$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat vermesi ise ( $x = 2.85$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Fonksiyonel Düzeylerde Karar Vermesine yönelik uygulamaları daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapılabilmek için ciddi ve spesifik önlemler alınmaları gerekmektedir.

#### **4.1.4. Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik**

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.4'te gösterilmiştir. Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin

frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.4 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Okulda tüm personelin eğitimci ve lider olarak gelişmelerini destekler	Erkek Müd.	f	05	26	38	62	26	3.50
		%	3.2	16.6	24.2	39.5	16.6	
	Kadın Müd.	f	29	28	46	47	06	<b>2.83</b>
		%	18.6	17.9	29.5	30.1	3.8	
Okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl kullanılabilirliğini gösterir	Erkek Müd.	f	01	22	38	67	29	3.64
		%	0.6	14	24.2	42.7	18.5	
	Kadın Müd.	f	13	40	48	47	08	2.98
		%	8.3	25.6	30.8	30.1	5.1	
Okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl entegre edileceğini gösterir	Erkek Müd.	f	05	23	27	78	24	3.59
		%	3.2	14.6	17.2	49.7	15.3	
	Kadın Müd.	f	13	43	46	43	11	2.97
		%	8.3	27.6	29.5	27.6	7.1	
Öğretmenlerin performansını iyileştirmek için profesyonel öğrenme toplulukları oluşturur	Erkek Müd.	f	07	32	37	54	27	3.39
		%	4.5	20.4	23.6	34.4	17.2	
	Kadın Müd.	f	07	56	42	38	13	2.96
		%	4.5	35.9	26.9	24.4	8.3	
Okulu geliştirmek için bilgi ve fikir geliştirmenin bir yolu olarak ağların yönetimini öğretir	Erkek Müd.	f	04	33	35	67	18	3.39
		%	2.5	21	22.3	42.7	11.5	
	Kadın Müd.	f	09	57	45	34	11	2.88
		%	5.8	36.5	28.8	21.8	7.1	
Öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantılar oluşturur	Erkek Müd.	f	02	13	18	97	27	<b>3.85</b>
		%	1.3	8.3	11.5	61.8	17.2	
	Kadın Müd.	f	09	23	42	60	22	<b>3.40</b>
		%	5.8	14.7	26.9	38.5	14.1	
Öğretmenlerin rehberlik ve gelişmesi için tecrübeli olanların yanında çalıştırır	Erkek Müd.	f	07	20	13	88	29	3.71
		%	4.5	12.7	8.3	56.1	18.5	
	Kadın Müd.	f	03	53	24	63	13	3.19
		%	1.9	34	15.4	40.4	8.3	
Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeleri konusunda bir danışman olarak çalışır	Erkek Müd.	f	08	25	26	80	18	3.48
		%	5.1	15.9	16.6	51	11.5	
	Kadın Müd.	f	12	48	43	44	09	2.94
		%	7.7	30.8	27.6	28.2	5.8	
Tüm personelin okulu sahiplenmesini sağlar	Erkek Müd.	f	05	28	30	77	17	3.47
		%	3.2	17.8	19.1	49	10.8	
	Kadın Müd.	f	25	33	27	56	15	3.10
		%	16	21.2	17.3	35.9	9.6	
Performansını artırmak için mesleki ve kişisel gelişimini önemser	Erkek Müd.	f	04	39	32	73	09	<b>3.28</b>
		%	2.5	24.8	20.4	46.5	5.7	
	Kadın Müd.	f	09	44	30	63	10	3.13
		%	5.8	28.2	19.2	40.4	6.4	
<b>Genel Ortalama</b>							<b>Erkek Müd.</b>	<b>3.53</b>
							<b>Kadın Müd.</b>	<b>3.03</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenler, Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderliğe ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.53$ ). Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik

uygulamasında; erkek okul müdürlerinin okulda tüm personelin eğitimci ve lider olarak gelişmelerinin desteklenmesi, okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl kullanılabileceğinin gösterilmesi, okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl entegre edileceğinin gösterilmesi, öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantıların oluşturulması, ve öğretmenlerin rehberlik ve gelişmesi için tecrübeli olanların yanında çalıştırması çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını iyileştirmek için profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, okulu geliştirmek için bilgi ve fikir geliştirmenin bir yolu olarak ağların yönetiminin öğretilmesi, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeleri konusunda bir danışman olarak çalışması, tüm personelin okulu sahiplenmesinin sağlanması ve performansını artırmak için mesleki ve kişisel gelişiminin önemsermesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin yeteneklerini geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantıların oluşturulması ( $x = 3.85$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin performansını artırmak için mesleki ve kişisel gelişiminin önemsenmesi ( $x = 3.28$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderliğe yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapılabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenler, Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderliğe ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.03$ ). Öğretmenlere göre, Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik uygulamasında; kadın okul müdürlerinin bütün çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantıların oluşturulması ( $x = 3.40$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin okulda tüm personelin eğitimci ve lider olarak gelişmelerinin

desteklenmesi ( $x = 2.83$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderliğe yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapılabilme için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### 4.1.5. İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.5'te gösterilmiştir. İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.5 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik eder	Erkek Müd.	f 02 % 1.3	22 14	28 17.8	83 52.9	22 14		<b>3.64</b>
	Kadın Müd.	f 06 % 3.8	16 10.3	42 26.9	68 43.6	24 15.4		<b>3.56</b>
Tüm personelin potansiyel yarışmacı alanlarını ortaya çıkarır	Erkek Müd.	f 03 % 1.9	36 22.9	29 18.5	65 41.4	24 15.4		3.45
	Kadın Müd.	f 06 % 3.8	21 13.5	46 29.5	71 45.5	12 7.7		3.40
Görev dağılımını belirlemek için yarışmacı politikalar kullanır	Erkek Müd.	f 06 % 3.8	33 21	40 25.6	55 35	23 14.6		3.36
	Kadın Müd.	f 03 % 1.9	26 16.7	54 34.6	57 36.5	16 10.3		3.37
Finansal ödülleri belirlemek için yarışmacı politikalar uygular	Erkek Müd.	f 06 % 3.8	28 17.8	33 21	68 43.3	22 14		3.46
	Kadın Müd.	f 07 % 4.5	41 26.3	53 34	40 25.6	15 9.6		3.10
Personelin promosyonunu belirlemek için yarışmacı stratejiler benimser	Erkek Müd.	f 10 % 6.4	31 19.7	30 19.1	69 43.9	17 10.8		3.33
	Kadın Müd.	f 11 % 7.1	47 30.1	46 29.5	41 26.3	11 7.1		<b>2.96</b>
Personel arasında liderlik durumunu belirlemek için yarışmacı bir ortam oluşturur	Erkek Müd.	f 09 % 5.7	35 22.3	19 12.1	76 48.4	18 11.5		3.38
	Kadın Müd.	f 06 % 3.8	33 21.2	24 15.4	77 49.4	16 10.3		3.41
Öğretmenlerin ve zümrelerin arasında gelişimleri için yarışmacı süreçleri çığa kullanır	Erkek Müd.	f 02 % 1.3	32 20.4	21 13.4	76 48.4	26 16.6		3.59
	Kadın Müd.	f 03 % 1.9	38 24.4	30 19.2	71 45.5	14 9.0		3.35

Yarışmacı süreçlerde tarafsız ve düzenli destekler	Erkek Müd.	f	09	39	09	84	16	3.38
		%	5.7	24.8	5.7	53.5	10.2	
	Kadin Müd.	f	07	25	29	81	14	3.45
		%	4.5	16	18.6	51.9	9.0	
Yarışmacı süreçleri destekleyen gönüllü girişimleri destekler	Erkek Müd.	f	06	45	14	78	14	<b>3.31</b>
		%	3.8	28.7	8.9	49.7	8.9	
	Kadin Müd.	f	04	24	46	62	20	3.45
		%	2.6	15.4	29.5	39.7	12.8	
Yarışmacı süreçlerin planlanmasında liderlik üstlenir	Erkek Müd.	f	08	22	33	77	17	3.47
		%	5.1	14	21	49	10.8	
	Kadin Müd.	f	06	23	29	84	14	3.49
		%	3.8	14.7	18.6	53.8	9.0	
<b>Genel Ortalama</b>						<b>Erkek Müd.</b>	<b>3.44</b>	
						<b>Kadin Müd.</b>	<b>3.35</b>	

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenler, İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisine ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.44$ ). İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi uygulamasında; erkek okul müdürlerinin okulda çalışanların, paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi, ve öğretmenlerin ve zümrelerin gelişimleri için yarışmacı süreçleri çitanın kullanılması çalışmalarının uygun düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin tüm personelin potansiyel yarışmacı alanlarının ortaya çıkarılması, görev dağılımını belirlemek için yarışmacı politikaların kullanılması, finansal ödülleri belirlemek için yarışmacı politikaların uygulanması, personelin promosyonunu belirlemek için yarışmacı stratejilerin benimsenmesi, personel arasında liderlik durumunu belirlemek için yarışmacı bir ortamın oluşturulması, yarışmacı süreçlerde tarafsız ve düzenli desteklenmesi, yarışmacı süreçleri destekleyen gönüllü girişimlerin desteklenmesi, ve yarışmacı süreçlerin planlanmasında liderlik üstlenmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi ( $x = 3.64$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin yarışmacı süreçleri destekleyen gönüllü girişimlerin desteklenmesi ( $x = 3.31$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulatabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapılabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.



Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenler, İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisine ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.35$ ). İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi uygulamasında; kadın okul müdürlerinin okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi çalışmanın uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, birinci maddenin dışında, kadın okul müdürlerinin İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi uygulamasına ilişkin bütün diğer çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi ( $x = 3.56$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin personelin promosyonunu belirlemek için yarışmacı stratejilerin benimsermesi ( $x = 2.96$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulayabilirlerdir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### **4.1.6. Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu**

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.6 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Personelin hedeflerini yazmalarını ister ve okul amaçları ile karşılaştırır	Erkek Müd.	f	09	37	36	59	16	<b>3.23</b>
		%	5.7	23.6	22.9	37.6	10.2	
	Kadin Müd.	f	10	27	36	69	14	3.32
		%	6.4	17.3	23.1	44.2	9.0	
Tüm personelin ihtiyaçlarını araştırır ve okul ihtiyaçları ile uyumlu olmalarını sağlar	Erkek Müd.	f	08	28	31	65	25	3.45
		%	5.1	17.8	19.7	41.4	15.9	
	Kadin Müd.	f	22	42	41	41	10	<b>2.84</b>
		%	14.1	26.9	26.3	26.3	6.4	
Herkesin okul planlamalarında kullanılmak üzere düzenli olarak yapılan işlerle ilgili geribildirim vermelerini ister	Erkek Müd.	f	06	31	30	70	20	3.43
		%	3.8	19.7	19.1	44.6	12.7	
	Kadin Müd.	f	06	49	39	41	21	3.14
		%	3.8	31.4	25	26.3	13.5	
Ekiplerin hedeflerini araştırır ve okul hedefleri ile uyumlu olmalarını sağlamaya çalışır	Erkek Müd.	f	04	28	23	80	22	3.56
		%	2.5	17.8	14.6	51	14	
	Kadin Müd.	f	09	46	49	40	12	3.00
		%	5.8	29.5	31.4	25.6	7.7	
Kurumsal ve bireysel hedefler arasında denge kurmaya çalışır	Erkek Müd.	f	03	24	32	75	23	3.58
		%	1.9	15.3	20.4	47.8	14.6	
	Kadin Müd.	f	06	53	39	45	13	3.04
		%	3.8	34	25	28.8	8.3	
Okul hedefleri ile ilgili olarak kişisel hedeflere saygı gösterir	Erkek Müd.	f	10	23	09	91	24	3.61
		%	6.4	14.6	5.7	58	15.3	
	Kadin Müd.	f	11	41	25	61	18	3.22
		%	7.1	26.3	16	39.1	11.5	
Öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinlikleri izler	Erkek Müd.	f	02	33	11	81	30	<b>3.66</b>
		%	1.3	21	7.0	51.6	19.1	
	Kadin Müd.	f	04	24	30	81	17	<b>3.53</b>
		%	2.6	15.4	19.2	51.9	10.9	
Öğretmenlerin bir arada olduğu grupları amaçlarını ve isteklerini anlamak değerlendirir	Erkek Müd.	f	07	30	18	76	26	3.54
		%	4.5	19.1	11.5	48.4	16.6	
	Kadin Müd.	f	04	26	28	86	12	3.50
		%	2.6	16.7	17.9	55.1	7.7	
Öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini ortaya çıkarmak amacı ile takım iklimi oluşturur	Erkek Müd.	f	05	36	26	74	16	3.38
		%	3.2	22.9	16.6	47.1	10.2	
	Kadin Müd.	f	11	49	35	51	10	3.00
		%	7.1	31.4	22.4	32.7	6.4	
Öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini anlamak için daha önceki çalışmalarını değerlendirir	Erkek Müd.	f	04	34	18	81	20	3.50
		%	2.5	21.7	11.5	51.6	12.7	
	Kadin Müd.	f	07	42	32	61	14	3.21
		%	4.5	26.9	20.5	39.1	9.0	
<b>Genel Ortalama</b>							<b>Erkek Müd.</b>	<b>3.49</b>
							<b>Kadin Müd.</b>	<b>3.18</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öğretmenler, Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumuna ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.49$ ). Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu uygulamasında; erkek okul müdürlerinin

ekiplerin hedeflerini araştırır ve okul hedefleri ile uyumlu olmalarının sağlamaya çalışılması, kurumsal ve bireysel hedefler arasında denge kurmaya çalışılması, okul hedefleri ile ilgili olarak kişisel hedeflere saygının gösterilmesi, öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi, öğretmenlerin bir arada olduğu grupları amaçlarını ve isteklerini anlamak değerlendirilmesi, ve öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini anlamak için daha önceki çalışmalarının değerlendirilmesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin personelin hedeflerini yazmalarını ister ve okul amaçları ile karşılaştırılması, tüm personelin ihtiyaçlarını araştırır ve okul ihtiyaçları ile uyumlu olmalarının sağlanması, herkesin okul planlamalarında kullanılmak üzere düzenli olarak yapılan işlerle ilgili geribildirim vermelerinin istenmesi, ve öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini ortaya çıkarmak amacı ile takım ikliminin oluşturulması çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi ( $x = 3.66$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin personelin hedeflerini yazmalarını ister ve okul amaçları ile karşılaştırılması ( $x = 3.23$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumuna yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öğretmenler, Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumuna ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.18$ ). Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu uygulamasında; kadın okul müdürlerinin öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi, ve öğretmenlerin bir arada olduğu grupları amaçlarını ve isteklerini anlamak değerlendirilmesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, yedinci ve sekizinci maddesinin dışında, kadın okul müdürlerinin Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu uygulamasına ilişkin bütün diğer çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi ( $x = 3.53$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin tüm personelin ihtiyaçlarını araştırır ve okul ihtiyaçları ile uyumlu olmalarının sağlanması ( $x = 2.84$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Bir Bütün Olarak Sistem ile Her Çalışanın Hedeflerinin Uyumuna yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### 4.1.7. Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.7'de gösterilmiştir. Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.7 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Değişimin hızlı dinamikleriyle tanımlanan çalkantılı bir ortamda işlevsel davranır	Erkek Müd.	f	02	32	32	76	15	3.43
		%	1.3	20.4	20.4	48.4	9.6	
	Kadın Müd.	f	26	40	45	32	13	<b>2.78</b>
		%	16.7	25.6	28.8	20.5	8.3	
Okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale eder	Erkek Müd.	f	09	27	26	77	18	3.43
		%	5.7	17.2	16.6	49	11.5	
	Kadın Müd.	f	03	21	37	80	15	<b>3.53</b>
		%	1.9	13.5	23.7	51.3	9.6	
Personelin kurumdaki düzensizlikleri tanımlayabilmelerinden emin olur	Erkek Müd.	f	09	38	21	70	19	<b>3.33</b>
		%	5.7	24.2	13.4	44.6	12.1	
	Kadın Müd.	f	10	39	53	44	10	3.03
		%	6.4	25	34	28.2	6.4	
Personelin zorlayıcı, çalkantılı ya da	Erkek Müd.	f	09	32	17	77	22	3.45
		%	5.7	20.4	10.8	49	14	

kolay, değişimler ile rahat olmalarından emin olur	Kadin Müd.	f	05	53	41	43	14	3.05
		%	3.2	34	26.3	27.6	9.0	
Okul içinde potansiyel sorunları ve eğilimleri tahmin eder	Erkek Müd.	f	08	32	22	69	26	3.47
		%	5.1	20.4	14	43.9	16.6	
	Kadin Müd.	f	10	42	40	44	20	3.14
		%	6.4	27	25.6	28.2	12.8	
Krizlere doğal bir Şekilde yanıt verir	Erkek Müd.	f	10	27	13	83	24	3.54
		%	6.4	17.2	8.3	52.8	15.3	
	Kadin Müd.	f	11	18	29	86	12	3.45
		%	7.1	11.5	18.6	55.1	7.7	
Personeliyle zorlukları paylaşır; böylece değişime hazırlar	Erkek Müd.	f	01	37	19	76	24	3.54
		%	0.6	23.6	12.1	48.4	15.3	
	Kadin Müd.	f	06	56	20	62	12	3.12
		%	3.8	35.9	12.8	39.7	7.7	
Öğretmenlerin eylem ve tutumlarının zor zamanlarda esnek olmasını sağlar	Erkek Müd.	f	06	32	16	72	31	3.57
		%	3.8	20.4	10.2	45.9	19.7	
	Kadin Müd.	f	13	49	35	50	09	2.96
		%	8.3	31.4	22.4	32.1	5.8	
Personelinin değişime hazır bulunuşluk düzeyini üst düzeyde etkileşimle artırmaya çalışır	Erkek Müd.	f	03	26	14	86	28	<b>3.70</b>
		%	1.9	16.6	8.9	54.8	17.8	
	Kadin Müd.	f	11	47	34	52	12	3.04
		%	7.1	30.1	21.8	33.3	7.7	
Değişimin planlanması için zaman ve diğer kaynakları harcar	Erkek Müd.	f	02	29	25	79	22	3.57
		%	1.3	18.5	15.9	50.3	14	
	Kadin Müd.	f	07	53	24	64	08	3.08
		%	4.5	34	15.4	41	5.1	
<b>Genel Ortalama</b>							<b>Erkek Müd.</b>	<b>3.51</b>
							<b>Kadin Müd.</b>	<b>3.08</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenler, evre ve Değişim ile Başa çıkmak için Uygun Yetenek/Kabiliyetine ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.51$ ). evre ve Değişim ile Başa çıkmak için Uygun Yetenek/Kabiliyet uygulamasında; erkek okul müdürlerinin krizlere doğal bir Şekilde yanıt vermesi, personeliyle zorlukları paylaşır; böylece değişime hazırlaması, öğretmenlerin eylem ve tutumlarının zor zamanlarda esnek olmasının sağlanması, personelinin değişime hazır bulunuşluk düzeyini üst düzeyde etkileşimle artırmaya çalışması, ve değişimin planlanması için zaman ve diğer kaynaklarının harcanması çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin değişimin hızlı dinamikleriyle tanımlanan çalkantılı bir ortamda işlevsel davranması, okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale etmesi, personelin kurumdaki düzensizlikleri tanımlayabilmelerinden emin olması, personelin zorlayıcı, çalkantılı ya da kolay, değişimler ile rahat olmalarından emin olması, okul içinde potansiyel sorunları ve eğilimleri tahmin etmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin personelinin değişime hazır bulunuşluk düzeyini üst düzeyde etkileşimle artırmaya çalışması ( $x = 3.70$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin personelin kurumdaki düzensizlikleri tanımlayabilmelerinden emin olması ( $x = 3.33$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyetine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi öğretmenler, Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek/Kabiliyetine ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.12$ ). Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet uygulamasında; kadın okul müdürlerinin okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale etmesi çalışmanın uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenlere göre, ikinci maddesinin dışında kadın okul müdürlerinin Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet uygulamasına ilişkin bütün diğer çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale etmesi ( $x = 3.53$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin değişimin hızlı dinamikleriyle tanımlanan çalkantılı bir ortamda işlevsel davranması ( $x = 2.78$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyetine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### **4.1.8. Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi**

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.8'de gösterilmiştir. Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin

frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.8 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Personele kaynak kullanımında üst düzeyde özgürlük sağlar	Erkek Müd.	f	07	27	32	69	22	3.46
		%	4.5	17.2	20.4	43.9	14	
	Kadın Müd.	f	15	42	35	53	11	3.10
		%	9.6	26.9	22.4	34	7.1	
Güç ve yetkinin devredilmesi için verilen esnek çalışma biçimlerini kullanır	Erkek Müd.	f	06	26	31	71	23	3.50
		%	3.8	16.6	19.7	45.2	14.6	
	Kadın Müd.	f	03	25	38	75	15	<b>3.47</b>
		%	1.9	16	24.4	48.1	9.6	
Okulda finansal anlamda yetki kullanımına izin verir	Erkek Müd.	f	12	23	36	62	24	3.40
		%	7.6	14.6	22.9	39.5	15.3	
	Kadın Müd.	f	22	43	42	39	10	<b>2.82</b>
		%	14.1	27.6	26.9	25	6.4	
Çeşitli düzeylerde gücün ve kaynakların kullanılmasına izin verir	Erkek Müd.	f	11	21	42	66	17	<b>3.36</b>
		%	7.1	13.4	26.7	42	10.8	
	Kadın Müd.	f	14	42	45	42	13	2.99
		%	9.0	26.9	28.8	26.9	8.3	
Güç ve kaynakların kullanılmasında cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması için dikkatli olur	Erkek Müd.	f	07	21	34	77	18	3.50
		%	4.5	13.4	21.7	49	11.5	
	Kadın Müd.	f	12	41	38	47	18	3.12
		%	7.7	26.3	24.4	30.1	11.5	
Bilginin etkin akışını sağlamak için iletişim kanallarını her düzeyde açık tutar	Erkek Müd.	f	02	33	30	72	20	3.48
		%	1.3	21	19.1	45.9	12.7	
	Kadın Müd.	f	13	43	24	62	14	3.13
		%	8.3	27.6	15.4	39.7	9.0	
Yetkinin her düzeyde kullanımında açıklığı ve şeffaflığı benimser	Erkek Müd.	f	02	31	32	71	21	3.50
		%	1.3	19.7	20.4	45.2	13.4	
	Kadın Müd.	f	13	44	32	59	08	3.03
		%	8.3	28.2	20.5	37.8	5.1	
Yetki kullanımına izin veren kapasite geliştirme stratejileri geliştirir	Erkek Müd.	f	02	19	33	82	21	3.64
		%	1.3	12.1	21	52.2	13.4	
	Kadın Müd.	f	08	47	33	60	08	3.08
		%	5.1	30.1	21.2	38.5	5.1	
Yetki kullanımı için gereken çeşitli teknik becerileri ortay koyar	Erkek Müd.	f	02	32	17	77	29	3.63
		%	1.3	20.4	10.8	49	18.5	
	Kadın Müd.	f	09	47	34	59	07	3.05
		%	5.8	30.1	21.4	37.8	4.5	
Yetki, güç ve kaynakların her düzeyde kullanımında koordinasyon ve ağ stratejiler geliştirir	Erkek Müd.	f	02	29	18	81	27	<b>3.65</b>
		%	1.3	18.5	11.5	51.6	17.2	
	Kadın Müd.	f	15	39	37	57	08	3.03
		%	9.6	25	23.7	36.5	5.1	
<b>Genel Ortalama</b>								
								<b>Erkek Müd. 3.51</b>
								<b>Kadın Müd. 3.07</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi öğretmenler, Güç ve Kaynakların Yerelleşmesine ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.51$ ). Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi uygulamasında; erkek okul müdürlerinin güç ve yetkinin devredilmesi için verilen esnek çalışma

biçimlerinin kullanılması, güç ve kaynakların kullanılmasında cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması için dikkatli olması, yetkinin her düzeyde kullanımında açıklığı ve şeffaflığının benimsenmesi, yetki kullanımına izin veren kapasite geliştirme stratejilerinin geliştirilmesi, yetki kullanımı için gereken çeşitli teknik becerileri ortaya koyması, ve yetki, güç ve kaynakların her düzeyde kullanımında koordinasyon ve ağ stratejilerin geliştirilmesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin personele kaynak kullanımında üst düzeyde özgürlük sağlaması, okulda finansal anlamda yetki kullanımına izin vermesi, çeşitli düzeylerde gücün ve kaynakların kullanılmasına izin vermesi, ve bilginin etkin akışını sağlamak için iletişim kanallarını her düzeyde açık tutması çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin yetki, güç ve kaynakların her düzeyde kullanımında koordinasyon ve ağ stratejilerin geliştirilmesi ( $x = 3.65$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin çeşitli düzeylerde gücün ve kaynakların kullanılmasına izin vermesi ( $x = 3.36$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Güç ve Kaynakların Yerelleşmesine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi öğretmenler, Güç ve Kaynakların Yerelleşmesine ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.07$ ). Genellikle, Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi uygulamasında; kadın okul müdürlerinin bütün çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin güç ve yetkinin devredilmesi izin veren esnek çalışma biçimlerinin kullanılması ( $x = 3.47$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin okulda finansal anlamda yetki kullanımına izin vermesi ( $x = 2.82$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Güç ve Kaynakların Yerelleşmesine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.



#### 4.1.9. İş Süreçleri ve Bilgi Transferi

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'İş Süreçleri ve Bilgi Transferi' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.9'da gösterilmiştir. İş Süreçleri ve Bilgi Transferi boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.9 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalardan İş Süreçleri ve Bilgi Transferi Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin İş Süreçleri ve Bilgi Transferi Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Yeni bilgilere zemin oluşturacak biçimde var olan bilginin değerlendirilmesini aktive edilmesini sağlar	Erkek Müd.	f	08	21	36	72	20	3.48
		%	5.1	13.4	22.9	45.9	12.7	
	Kadin Müd.	f	15	39	41	50	11	3.10
		%	9.6	25	26.3	32.1	7.1	
Dinamik bilgi akışına tam erişimi sağlar	Erkek Müd.	f	08	27	20	84	18	3.49
		%	5.1	17.2	12.7	53.5	11.5	
	Kadin Müd.	f	15	40	40	44	17	3.05
		%	9.6	25.6	25.6	28.2	10.9	
Örgütsel yapıların sürekli değişimi için bilginin dönüşümünü sağlar	Erkek Müd.	f	09	20	22	89	17	3.54
		%	5.7	12.7	14	56.7	10.8	
	Kadin Müd.	f	15	38	39	48	16	3.08
		%	9.6	24.4	25	30.8	10.3	
İş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğini destekler	Erkek Müd.	f	07	15	24	76	35	<b>3.75</b>
		%	4.5	9.6	15.3	48.4	22.3	
	Kadin Müd.	f	03	22	37	74	20	3.55
		%	1.9	14.1	23.7	47.4	12.8	
İş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırır	Erkek Müd.	f	07	15	16	91	28	<b>3.75</b>
		%	4.5	9.6	10.2	58	17.8	
	Kadin Müd.	f	05	15	32	79	25	<b>3.67</b>
		%	3.2	9.6	20.5	50.6	16	
Herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için çalıştaylar düzenler	Erkek Müd.	f	04	41	14	80	18	<b>3.43</b>
		%	2.5	26.1	8.9	51	11.5	
	Kadin Müd.	f	03	26	21	82	24	3.63
		%	1.9	16.7	13.5	52.6	15.4	
Okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için danışmanlık ve araştırma stratejileri geliştirir	Erkek Müd.	f	05	37	18	67	30	3.51
		%	3.2	23.6	11.5	42.7	19.1	
	Kadin Müd.	f	01	35	28	72	20	3.48
		%	0.6	22.4	17.9	46.2	12.8	
Okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlar	Erkek Müd.	f	04	29	26	70	28	3.57
		%	2.5	18.5	16.6	44.6	17.8	
	Kadin Müd.	f	14	48	37	47	10	<b>2.94</b>
		%	9.0	30.8	23.7	30.1	6.4	
Okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için anahtar kişilerden yararlanmalarını sağlar	Erkek Müd.	f	04	17	26	70	40	3.80
		%	2.5	10.8	16.6	44.6	25.5	
	Kadin Müd.	f	19	45	26	56	10	2.96
		%	12.2	28.8	16.7	35.9	6.4	
Öğrencilerin bilgi düzeyi geliştirmek için öğrenci projeleri ve yarışmaları gibi etkinlikleri teşvik eder	Erkek Müd.	f	02	23	28	74	30	3.68
		%	1.3	14.6	17.8	47.1	19.1	
	Kadin Müd.	f	13	42	24	61	16	3.16
		%	8.3	26.9	15.4	39.1	10.3	

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ğretmenler, İş Süreçleri ve Bilgi Transferine ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.60$ ). İş Süreçleri ve Bilgi Transfer uygulamasında; erkek okul müdürlerinin örgütsel yapıların sürekli değişimi için bilginin dönüşümünün sağlanması, iş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğinin desteklenmesi, iş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırması, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için danışmanlık ve araştırma stratejilerinin geliştirilmesi, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlanması, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için anahtar kişilerden yararlanmalarının sağlanması, ve öğrencilerin bilgi düzeyi geliştirmek için öğrenci projeleri ve yarışmaları gibi etkinliklerinin teşvik edilmesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, erkek okul müdürlerinin yeni bilgilere zemin oluşturacak biçimde var olan bilginin değerlendirilmesini aktive edilmesinin sağlanması, dinamik bilgi akışına tam erişiminin sağlanması, ve herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için çalıştayların düzenlenmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğinin desteklenmesi, ve iş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırması ( $x = 3.75$ ) en dikkat çekici olumlu bulgulardır. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için çalıştayların düzenlenmesi ( $x = 3.43$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, İş Süreçleri ve Bilgi Transferine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ğretmenler, İş Süreçleri ve Bilgi Transferine ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.25$ ). İş Süreçleri ve Bilgi Transfer uygulamasında; kadın okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğinin desteklenmesi, iş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırması, ve herkesin mesleki ve kişisel

gelişimi için çalıştayların düzenlenmesi çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, kadın okul müdürlerinin yeni bilgilere zemin oluşturacak biçimde var olan bilginin değerlendirilmesini aktive edilmesinin sağlanması, dinamik bilgi akışına tam erişiminin sağlanması, örgütsel yapıların sürekli değişimi için bilginin dönüşümünün sağlanması, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için danışmanlık ve araştırma stratejilerinin geliştirilmesi, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlanması, okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için anahtar kişilerden yararlanmalarının sağlanması, öğrencilerin bilgi düzeyi geliştirmek için öğrenci projeleri ve yarışmaları gibi etkinliklerinin teşvik edilmesi çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin iş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırması ( $x = 3.67$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlanması ( $x = 2.94$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, İş Süreçleri ve Bilgi Transferine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

#### **4.1.10. Öz-Gelişme**

Öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları arasında yer alan 'Öz-Gelişme' boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında 10 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermeler ile ilgili yanıtları ve bu yanıtların dağılımı Tablo 4.10'da gösterilmiştir. Öz-Gelişme boyutu açısından öğretmenlerin, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.10 Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarından Öz-Gelişme Konusundaki Görüşleri (n = 313)**

<i>Öğretmenlerin Öz-Gelişme Konusundaki Görüşleri</i>	<i>Lider Tipi</i>		<i>KKM</i>	<i>KM</i>	<i>KR</i>	<i>KY</i>	<i>KKY</i>	<i>Ort. X</i>
Kendi kendine organize olan ve özerk grupların oluşmasını destekler	Erkek Müd.	f	01	19	16	94	27	3.81
		%	0.6	12.1	10.2	59.9	17.2	
	Kadin Müd.	f	08	46	43	43	16	3.08
		%	5.1	29.5	27.6	27.6	10.3	
Herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için öğrenme süreçlerini destekler	Erkek Müd.	f	01	31	17	89	19	3.60
		%	0.6	19.7	10.8	56.7	12.1	
	Kadin Müd.	f	02	19	38	79	18	<b>3.59</b>
		%	1.3	12.2	24.4	50.6	11.5	
Herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için işbirliği yapmalarını kendi kendilerini örgütlemelerini teşvik eder	Erkek Müd.	f	05	29	23	78	22	3.53
		%	3.2	18.5	14.6	49.7	14	
	Kadin Müd.	f	03	31	43	67	12	3.35
		%	1.9	19.9	27.6	42.9	7.7	
Herkesin yeterliliklerini geliştirmesi için öğrenme heyecanı yaratır	Erkek Müd.	f	04	40	18	70	25	<b>3.46</b>
		%	2.5	25.5	11.5	44.6	15.9	
	Kadin Müd.	f	16	47	45	40	08	2.85
		%	10.3	30.1	28.8	25.6	5.1	
Çeşitli alanlarda personel yeterliliklerini iyileştirmek için beceri geliştirme programları düzenler	Erkek Müd.	f	07	24	33	59	34	3.57
		%	4.5	15.3	21	37.6	21.7	
	Kadin Müd.	f	19	53	36	38	10	<b>2.79</b>
		%	12.2	34	23.1	24.4	6.4	
Okuldaki tüm birimleri performansını artırmak için onların ihtiyaçlarına karşılar	Erkek Müd.	f	02	15	17	84	39	<b>3.91</b>
		%	1.3	9.6	10.8	53.5	24.8	
	Kadin Müd.	f	13	43	30	58	12	3.08
		%	8.3	27.6	19.2	37.2	7.7	
Velilerin okuldaki süreçlerin etkin kılınmasına desteklerini sağlayacak stratejiler geliştirir	Erkek Müd.	f	01	19	10	101	26	3.84
		%	0.6	12.1	6.4	64.3	16.6	
	Kadin Müd.	f	12	45	36	54	09	3.10
		%	7.7	28.8	23.1	34.6	5.8	
Öğretmenler arasında bir öğretim modelinin geliştirilmesine yönelik stratejiler oluşturur	Erkek Müd.	f	01	21	22	91	22	3.71
		%	0.6	13.4	14	58	14	
	Kadin Müd.	f	16	53	32	48	07	2.85
		%	10.3	34	20.5	30.8	4.5	
Öğretmenlerin farkındalık ve tutumlarını iyileştirmek için çabalar	Erkek Müd.	f	01	21	15	99	21	3.75
		%	0.6	13.4	9.6	63.1	13.4	
	Kadin Müd.	f	28	36	23	59	10	2.92
		%	17.9	23.1	14.7	37.8	6.4	
Öğretmenlerin öz-güvenlerini geliştirecek yönelik stratejileri oluşturur	Erkek Müd.	f	01	24	12	103	17	3.71
		%	0.6	15	7.6	66	10.8	
	Kadin Müd.	f	07	52	28	58	11	3.09
		%	4.5	33.3	17.9	37.2	7.1	
<b>Genel Ortalama</b>							<b>Erkek Müd.</b>	<b>3.69</b>
							<b>Kadin Müd.</b>	<b>3.06</b>

Açıklama: KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi öğretmenler, Öz-Gelişmesine ilişkin erkek okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.69$ ). Öz-Gelişme uygulamasında; öğretilere göre, dördüncü maddesinin dışında, erkek okul müdürlerinin Öz-Gelişmesine ilişkin bütün diğer çalışmalarının uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, erkek okul müdürlerinin herkesin yeterliliklerini geliştirmesi için öğrenme heyecanı yaratması çalışmasının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin okuldaki tüm birimlerin performansını artırmak için onların ihtiyaçlarına karşılması ( $x = 3.91$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, erkek okul müdürlerinin herkesin yeterliliklerini geliştirmesi için öğrenme heyecanı yaratması ( $x = 3.46$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak erkek okul müdürlerinin, Öz-Gelişmesine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi öğretmenler, Öz-Gelişmesine ilişkin kadın okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu görüşündedirler ( $x = 3.06$ ). Öz-Gelişme uygulamasında; kadın okul müdürlerinin herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için öğrenme süreçlerinin desteklenmesi çalışmanın uygun düzeyde yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlere göre, ikinci maddesinin dışında, kadın okul müdürlerinin Öz-Gelişmesine ilişkin bütün diğer çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ( $x = 3.59$ ) en dikkat çekici olumlu bulgudur. Aynı zamanda, kadın okul müdürlerinin çeşitli alanlarda personel yeterliliklerini iyileştirmek için beceri geliştirme programlarının düzenlenmesi ( $x = 2.79$ ) en dikkat çekici olumsuz bulgudur. Genel olarak kadın okul müdürlerinin, Öz-Gelişmesine yönelik uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Ayrıca, söz konusu uygulamaları yapabilmek için ciddi ve spesifik önlemler almaları gerekmektedir.

Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan 'Algılanan liderlik tarzı ve çalışan katılımı' adlı araştırma ve Osuola (2002) tarafından yapılan 'Kültürler arası liderlik tarzı: ABD ve Nijerya finansal kurumlarının karşılaştırmalı bir çalışması' adlı araştırmada erkek okul müdürlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri kadın okul müdürlerine ilişkin görüşlerinden daha olumlu olduğu şeklinde iddia edilmiştir. Böyle bir görüş bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Fjaerli'ye (2015) göre ise, erkek liderlerin başarılı ve seçkin sayılmaları için kadın liderlerden daha fazla öz niteliklere ihtiyaçları bulunmaktadır.

## 4.2. Ana Boyutlarına Göre Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamaları

Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının ana boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Bu amaçla söz konusu görüşlere ilişkin puanların ortalama, medyan, varyans ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar aşağıda Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11 Ana Boyutlarına İlişkin Görüşler (n = 313)**

<i>Ana Boyutları</i>	<i>Lider Tipi</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Medyan</i>	<i>Varyans</i>	<i>Std. Sapma</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Erkek Müd.	3.5274	3.6000	.419	.64695
	Kadın Müd.	3.2833	3.3000	.485	.69615
Sürekli iyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Erkek Müd.	3.5529	3.7000	.473	.68786
	Kadın Müd.	3.3077	3.3000	.506	.71125
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Erkek Müd.	3.6739	3.8000	.412	.64203
	Kadın Müd.	3.2353	3.3000	.488	.69827
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Erkek Müd.	3.5312	3.6000	.425	.65200
	Kadın Müd.	3.0308	3.2000	.703	.83840
İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Erkek Müd.	3.4357	3.5000	.532	.72942
	Kadın Müd.	3.3538	3.5000	.481	.69341
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	Erkek Müd.	3.4943	3.6000	.540	.73487
	Kadın Müd.	3.1788	3.0500	.584	.76437
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak İçin Uygun Yetenek / Kabiliyet	Erkek Müd.	3.5051	3.7000	.644	.80278
	Kadın Müd.	3.1186	3.2000	.648	.80529
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Erkek Müd.	3.5121	3.6000	.467	.68373
	Kadın Müd.	3.0744	3.2000	.711	.84326
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Erkek Müd.	3.5987	3.8000	.574	.75753
	Kadın Müd.	3.2532	3.3000	.604	.77713
Öz-Gelişme	Erkek Müd.	3.6885	3.9000	.420	.64837
	Kadın Müd.	3.0622	3.0500	.716	.84635

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.53 kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.28 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.55 kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.30 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar verme uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.67, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.24 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.53, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.03 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin ie yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.44, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.35 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürleri ile kadın okul müdürleri arasındaki farkın çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.49, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.18 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek

okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin evre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.51, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.12 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin g ve kaynakların yerelleşmesi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.51, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.07 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.60, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.25 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Okul müdürlerinin öz-gelişme uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.60, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.25 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerinden daha başarılı olduklarını söyleyebilmek mümkündür.

Genel olarak, erkek okul müdürlerine ilişkin ğretmen görüşlerinin kadın okul müdürlerine ilişkin ğretmen görüşlerinden daha olumlu olduğu iddia edilebilmektedir. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda erkek liderlerin kadın liderlerden daha başarılı buldukları görülmektedir. Osuola (2002) tarafından yapılan 'Kültürlerarası liderlik tarzı: ABD ve Nijerya finansal



kurumlarının karşılaştırmalı bir çalışması' adlı araştırma ile Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan 'Algılanan liderlik tarzı ve çalışan katılımı' adlı çalışmada öğretmenlerin erkek okul müdürlerine ilişkin görüşlerinin kadın okul müdürlerine ilişkin görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarının çalışmada elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Fjaerli'ye (2015) göre ise, erkek liderlerin başarılı ve seçkin sayılmaları için kadın liderlerden daha fazla özniteliklere ihtiyaçları bulunmaktadır.

### **4.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı**

Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin; okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaç ile, ikili küme değerlendirmelerinde 'Bağımsız gruplararası t testi', ikiden fazla küme değerlendirmelerinde ise 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği kullanılmıştır. F testi ile görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi alt gruptan kaynaklandığı incelenmiştir. F testi yapılmadan önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere Levene'nin testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyans analizi sonunda, 'F' Testi istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan 'LSD' testi uygulanmıştır.

#### **4.3.1. Okul Tipi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın üçüncü amacının birinci alt maddesi, öğretmenlerin buldukları liselere göre kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için ilk olarak, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilere bağımsız gruplararası t testi yapılmıştır. Söz konusu testin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 4.12'de verilmiştir.

**Tablo 4.12 Okul Tipi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Test Sonuçlar**

Grup İstatistikler

<i>Öğeler</i>	<i>Okul Tipi</i>	<i>Sayı</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.5274	.64695	3.213	.001
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.2833	.69615		
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.5529	.68786	3.100	.002
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.3077	.71125		
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.6739	.64203	5.786	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.2353	.69827		
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.5312	.65200	5.892	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.0308	.83840		
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.4357	.72942	1.017	.310
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.3538	.69341		
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.4943	.73487	3.722	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.1788	.76437		
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.5051	.80278	4.252	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.1186	.80529		
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.5121	.68373	5.043	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.0744	.84326		
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.5987	.75753	3.983	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.2532	.77713		
Öz-Gelişme	Erkek Müd. Yönetilen	157	3.6885	.64837	7.346	.000
	Kadın Müd. Yönetilen	156	3.0622	.84635		

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin ‘desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler’ uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.53 kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.28 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin ‘desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler’ uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen okullarında bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen okullarında bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.001), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.55 kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.30 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılımına' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark gösterilip gösterilmediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen t değeri (0.002), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler

kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.67, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.24 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.53, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.03 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından

yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.44, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.35 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.31), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'içe yerine

dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ve kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarını aynı olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.49, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.18 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin

puan ortalamalarının 3.51, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.12 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.51, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.07 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde

çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.60, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.25 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız grupları t testi sonucunda, elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin okul tipi değişkenine göre okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.60, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının



ise 3.25 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda elde edilen p değeri (0.00), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) küçük olduğundan, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin olarak, erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler ile kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler kümesine ait olan görüşleri arasında bir farklılık olduğu iddia edilebilmektedir. Erkek müdürler tarafından yönetilen okullarında bulunan öğretmenleri, okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

Bu bağlamda, test edilen sıfır hipotezi (kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları açısından, öğretmenlerin bulunduğu okul tipine dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur) reddedilmiştir. Yani okul tipi değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı istatistiksel farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılık içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi boyutu dışında bütün diğer boyutlarında bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, kadın müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Osuola (2002) tarafından yapılan 'Kültürler arası liderlik tarzı: ABD ve Nijerya finansal kurumlarının karşılaştırmalı bir çalışması' adlı çalışmada ve Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan 'Algılanan liderlik tarzı ve çalışan katılımı' adlı çalışmada erkek okul müdürlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin kadın okul müdürlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu iddia edilmektedir. Söz konusu araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbiri ile örtüşmektedir. Fjaerli'ye (2015) göre ise, erkek liderlerin başarılı ve seçkin sayılmaları için kadın liderlerden daha fazla özneliklere ihtiyaçları

bulunmaktadır. Fjaerli'nin araştırma bulguları ile bu araştırma bulguları arasında paralellik görülmemektedir. Fjaerli'nin (2015) araştırma bulgularına göre kadınlar, liderlik işlevlerini veya eylemlerini erkek liderlere nazaran daha kolay gerçekleştirebilmektedirler.

#### 4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü amacının ikinci alt maddesi, öğretmenlerin cinsiyetine göre kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için ilk olarak, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilere bağımsız gruplararası t testi yapılmıştır. Söz konusu testin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Test Sonuçlar**

##### Grup İstatistikler

<i>Öğeler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>S</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Erkek	176	3.4324	.71564	.794	.428
	Kadın	137	3.3715	.63685		
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Erkek	176	3.4199	.73609	-.304	.761
	Kadın	137	3.4445	.67551		
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Erkek	176	3.4778	.74213	.642	.522
	Kadın	137	3.4263	.65499		
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Erkek	176	3.2557	.82668	-.671	.509
	Kadın	137	3.3153	.74260		
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Erkek	176	3.3937	.76046	-.032	.774
	Kadın	137	3.3964	.64653		
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu	Erkek	176	3.3148	.78915	-.584	.560
	Kadın	137	3.3657	.73469		
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Erkek	176	3.2693	.86267	-1.048	.296
	Kadın	137	3.3679	.77535		
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Erkek	176	3.2841	.83596	-.251	.802
	Kadın	137	3.3066	.74658		
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Erkek	176	3.3636	.80876	-1.609	.109
	Kadın	137	3.5073	.74957		
Öz-Gelişme	Erkek	176	3.3136	.84484	-1.546	.123

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.43, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.37 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.428), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.42, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.44 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.761), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.48, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.43 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme'

uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.522), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.23, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.32 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.509), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'içerisine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.39, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.40 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'içerisine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'içerisine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda elde edilen p değeri (.974), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek

öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.31, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.37 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.560), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.27, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.37 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.296), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.28, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.31 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan

ortalamları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.802), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.36, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.51 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.109), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.31, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.46 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.123), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Genel olarak t testi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen ortalamalara göre, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, iş süreçleri ve bilgi transferi ve öz-gelişme boyutları

açısından kadın öğretmenler daha olumlu görüş ileri sürmüşlerdir. Diğer boyutlardaki puan ortalamaları birbirine yakın olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin, benzer görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Bu bağlamda, test edilen sıfır hipotezi (kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları açısından, öğretmenlerin cinsiyete dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur) kabul edilmiştir. Diğer bir ifade ile cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri birbirine yakındır. Betimsel istatistiklerin sonuçlarına bakıldığında ise alınan ortalamalar biraz farklıdır ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan 'Algılanan liderlik tarzı ve çalışan katılımı' adlı araştırma, Avcı'nın (2015) 'öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri' adlı araştırması ve Fjaerli (2015) tarafından yapılan 'iki iş alanındaki erkek ve kadın lider algılamasındaki farklılıklar' adlı araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı istatistiksel fark bulunmamıştır. Ayrıca, Rouse'nin (2005) 'liderlik uygulamaları: öğretmenler ve müdürlerin algıları' adlı araştırmasında cinsiyete dayalı anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yukarıda yer alan araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbiri ile örtüşmektedir.

#### **4.3.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın üçüncü amacının üçüncü alt maddesi, öğretmenlerin medeni durumuna göre kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için ilk olarak, öğretmen görüşlerine ilişkin puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilere, bağımsız gruplararası t testi yapılmıştır. Söz konusu testin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Test Sonuçlar**

Grup İstatistikler

<i>Öğeler</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>S</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Evli	232	3.3909	.65270	-.539	.591
	Bekar	81	3.4430	.77006		
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Evli	232	3.4444	.69274	.466	.642
	Bekar	81	3.4013	.76301		
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Evli	232	3.4405	.64088	-.678	.499
	Bekar	81	3.5127	.86830		
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Evli	232	3.2957	.75866	.439	.662
	Bekar	81	3.2468	.88475		
İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Evli	232	3.3828	.71681	-.542	.591
	Bekar	81	3.4329	.70869		
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	Evli	232	3.3310	.73789	-.120	.905
	Bekar	81	3.3430	.84954		
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Evli	232	3.3487	.79864	1.189	.237
	Bekar	81	3.2127	.90417		
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Evli	232	3.3030	.79709	.517	.606
	Bekar	81	3.2494	.79645		
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Evli	232	3.4353	.79938	.356	.722
	Bekar	81	3.3987	.75609		
Öz-Gelişme	Evli	232	3.3832	.79746	.235	.815
	Bekar	81	3.3582	.87025		

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.39, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.44 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.591), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli



öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.44, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.40 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından evli öğretmenlerin puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılımına' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.642), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.44, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.51 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.499), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.30, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.25 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından evli öğretmenlerin puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.662), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.38, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.43 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.591), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.33, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.34 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.905), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.35, bekâr

öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.21 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından evli öğretmenlerin puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.237), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.30, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.25 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından evli öğretmenlerin puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.606), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenleri ile bekâr öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.44, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.40 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından evli öğretmenlerin puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.722), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin puan ortalamalarının 3.38, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 3.36 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri bakımından evli öğretmenlerin puan ortalamaları, bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz yüksektir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bağımsız gruplararası t testi sonucunda, elde edilen p değeri (.818), anlamlılık düzeyi değerinden (0.05) büyük olduğundan, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Genel olarak medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, elde edilen t testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen ortalamalara göre, desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, fonksiyonel düzeylerde karar verme, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet ve güç ve kaynakların yerelleşmesi boyutları açısından kadın öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Diğer boyutlardaki puan ortalamaları birbirine yakın olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin, benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Bu bağlamda, test edilen sıfır hipotezi (kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları açısından, öğretmenlerin medeni durumuna dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur) kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Evli ve bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri birbirine yakındır. Betimsel istatistikler sonuçları incelendiğinde ise alınan ortalamaların biraz farklı ancak istatistiksel olarak anlamlı olmadıkları bulgulanmıştır.

Liderlik ile ilgili alanyazında medeni duruma ilişkin çalışmalar, daha çok liderlere olan etkisi üzerine odaklanmıştır. Başka bir ifadeyle medeni durumun liderin uygulamalarını nasıl etkilediği, söz konusu araştırmaların kapsamında ele alınmıştır (Loh, 2010; Polatcan & Titrek, 2014). Bu araştırmada ise medeni durum

değişkeninin öğretmenlerin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini ya da algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

#### 4.3.4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü amacının dördüncü alt maddesi, öğretmenlerin yaşlarına göre kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

**Tablo 4.15 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeleri**

Betimsel İstatistikler

<i>Öğeler</i>	<i>Yaş</i>	<i>S</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	25 yaş ve daha az	59	<b>3.5983</b>	.61096
	26-35 yaş	129	3.3822	.65017
	36-45 yaş	90	<b>3.3222</b>	.69262
	46 yaş ve üzeri	35	3.3829	.83507
	Toplam	313	3.4058	.68188
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	25 yaş ve daha az	59	3.4898	.64452
	26-35 yaş	129	3.4341	.73085
	36-45 yaş	90	<b>3.3444</b>	.68894
	46 yaş ve üzeri	35	<b>3.5400</b>	.78448
	Toplam	313	3.4307	.70920
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	25 yaş ve daha az	59	<b>3.6254</b>	.60589
	26-35 yaş	129	3.4550	.71030
	36-45 yaş	90	<b>3.3633</b>	.71524
	46 yaş ve üzeri	35	3.4057	.78551
	Toplam	313	3.4553	.70469
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	25 yaş ve daha az	59	<b>3.3831</b>	.83090
	26-35 yaş	129	<b>3.2101</b>	.81823
	36-45 yaş	90	3.2856	.71541
	46 yaş ve üzeri	35	3.3657	.80547
	Toplam	313	3.2818	.79030
İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	25 yaş ve daha az	59	<b>3.6034</b>	.63408
	26-35 yaş	129	3.3930	.65541
	36-45 yaş	90	<b>3.2789</b>	.78932
	46 yaş ve üzeri	35	3.3486	.77550
	Toplam	313	3.3486	.77550

	Toplam	313	3.3949	.71174
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	25 yaş ve daha az	59	<b>3.4780</b>	.67621
	26-35 yaş	129	<b>3.2628</b>	.76435
	36-45 yaş	90	3.3511	.78228
	46 yaş ve üzeri	35	3.3371	.85615
	Toplam	313	3.3371	.76500
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	25 yaş ve daha az	59	<b>3.4322</b>	.78618
	26-35 yaş	129	<b>3.2760</b>	.79065
	36-45 yaş	90	3.2789	.85111
	46 yaş ve üzeri	35	3.3314	.95910
	Toplam	313	3.3125	.82575
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	25 yaş ve daha az	59	<b>3.5339</b>	.69546
	26-35 yaş	129	<b>3.2155</b>	.83465
	36-45 yaş	90	3.2267	.77210
	46 yaş ve üzeri	35	3.3514	.82511
	Toplam	313	3.2939	.79691
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	25 yaş ve daha az	59	<b>3.7051</b>	.58085
	26-35 yaş	129	3.3535	.76720
	36-45 yaş	90	<b>3.3200</b>	.85908
	46 yaş ve üzeri	35	3.5000	.86433
	Toplam	313	3.4265	.78542
Öz-Gelişme	25 yaş ve daha az	59	<b>3.7271</b>	.74065
	26-35 yaş	129	3.3186	.80446
	36-45 yaş	90	<b>3.2356</b>	.81466
	46 yaş ve üzeri	35	3.3600	.84199
	Toplam	313	3.3764	.81513

Tablo 4.15'te öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.60; 26-35 yaş aralığında olanların 3.38; 36-45 yaş aralığında olanların 3.32; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.38 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler uygulamalarına ilişkin 25 ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ise en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi arttıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, daha küçük yaşta olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.49; 26-35 yaş aralığında olanların 3.43; 36-45 yaş aralığında olanların 3.34; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.54 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım uygulamalarına ilişkin 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ise en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.63; 26-35 yaş aralığında olanların 3.46; 36-45 yaş aralığında olanların 3.36; 46 yaş ve üzerinde olanların ise 3.41 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar verme uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ise en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.38; 26-35 yaş aralığında olanların 3.21; 36-45 yaş aralığında olanların 3.29; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.37 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'içerisine doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.60; 26-35 yaş aralığında olanların 3.39; 36-45 yaş aralığında olanların 3.27; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.34 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin içerisine doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi arttıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.49; 26-35 yaş aralığında olanların 3.26; 36-45 yaş aralığında olanların 3.35; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.34 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi arttıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.43; 26-35 yaş aralığında olanların 3.28; 36-45 yaş aralığında olanların 3.28; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.33 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 26-35 ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ise en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi arttıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.



Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.53; 26-35 yaş aralığında olanların 3.22; 36-45 yaş aralığında olanların 3.23; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.35 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin güç ve kaynakların yerelleşmesi uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.71; 26-35 yaş aralığında olanların 3.35; 36-45 yaş aralığında olanların 3.20; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.50 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferi uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, yaş değişkenine göre okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, 25 yaş ve altında olanların 3.72; 26-35 yaş aralığında olanların 3.32; 36-45 yaş aralığında olanların 3.24; 46 yaş ve üzerinde olanların 3.36 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, okul müdürlerinin öz-gelişme uygulamalarına ilişkin 25 yaş ve altında olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Yaş düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yaş az olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilişkin görüşleri arasındaki farklılığının değerlendirilmesinde 'Tek Yönlü Varyans

Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16'da görülmektedir.

**Tablo 4.16 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>Öğeler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Gruplar Arası	2.906	3	.969	2.105	.100
	Gruplar İçi	142.164	309	.460		
	Toplam	145.070	312			
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Gruplar Arası	1.296	3	.432	.857	.464
	Gruplar İçi	155.630	309	.504		
	Toplam	156.926	312			
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Gruplar Arası	2.555	3	.852	1.727	.161
	Gruplar İçi	152.379	309	.493		
	Toplam	154.934	312			
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Gruplar Arası	1.516	3	.505	.808	.490
	Gruplar İçi	193.350	309	.626		
	Toplam	194.866	312			
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Gruplar Arası	3.851	3	1.284	2.573	.054
	Gruplar İçi	154.200	309	.499		
	Toplam	158.052	312			
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	Gruplar Arası	1.901	3	.634	1.083	.356
	Gruplar İçi	180.689	309	.585		
	Toplam	182.590	312			
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Gruplar Arası	1.132	3	.377	.551	.648
	Gruplar İçi	211.610	309	.685		
	Toplam	212.741	312			
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Gruplar Arası	4.714	3	1.571	2.510	.059
	Gruplar İçi	193.425	309	.626		
	Toplam	198.138	312			
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Gruplar Arası	6.476	3	2.159	3.587	.014
	Gruplar İçi	185.993	309	.602		
	Toplam	192.470	312			
Öz-Gelişme	Gruplar Arası	9.483	3	3.161	4.937	.002
	Gruplar İçi	197.822	309	.640		
	Toplam	207.305	312			

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi

sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları, kareler ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak, desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutunda elde edilen F değeri (2.105), kareler ortalaması değerinden (.969) büyüktür. Bu nedenle, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Fonksiyonel düzeylerde karar verme boyutunda elde edilen F değeri (1.727), kareler ortalaması değerinden (.852) büyüktür. Bu nedenle, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar verme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İçerisine yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi boyutunda elde edilen F değeri (2.573), kareler ortalaması değerinden (1.284) büyüktür. Bu nedenle, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin içerisine yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Güç ve kaynakların yerelleşmesi boyutunda elde edilen F değeri (2.510), kareler ortalaması değerinden (1.571) büyüktür. Bu nedenle, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin güç ve kaynakların yerelleşmesi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İş süreçleri ve bilgi transferi boyutunda elde edilen F değeri (3.587), kareler ortalaması değerinden (2.159) büyüktür. Bu nedenle, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öz-gelişme boyutunda elde edilen F değeri (4.937), kareler ortalaması değerinden (3.161) büyüktür. Bu nedenle, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Diğer boyutlarda ise görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ANOVA testi sonrasında her boyutta görülen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere post-hoc analizi teknikleri uygulanmıştır. ANOVA testinden sonra hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene'nin testi sonuçları değerlendirilmiştir.

Boyutların varyansları homojen olduğu için yaygınlıkla kullanılan LSD (Least Significant Difference) testi tercih edilip uygulanmıştır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 4.17’de yer almaktadır.

**Tablo 4.17 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25 yaş ve daha az	26-35 yaş	.21613*	.10660	.043
	36-45 yaş	.27608*	.11362	.016
	46 yaş ve üzeri	.21545	.14472	.138
26-35 yaş	25 yaş ve daha az	-.21613	.10660	.043
	36-45 yaş	.05995	.09316	.520
	46 yaş ve üzeri	-.00069	.12927	.996
36-45 yaş	25 yaş ve daha az	-.27608	.11362	.016
	26-35 yaş	-.05995	.09316	.520
	46 yaş ve üzeri	-.06063	.13512	.654
46 yaş ve üzeri	25 yaş ve daha az	-.21545	.14472	.138
	26-35 yaş	.00069	.12927	.996
	36-45 yaş	.06063	.13512	.654

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.17’ye göre, öğretmenlerin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında, 25 yaş ve altında olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerlere ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgu, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

**Tablo 4.18 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25 yaş ve daha az	26-35 yaş	.17038	.11037	.124
	36-45 yaş	.26209*	.11763	.027
	46 yaş ve üzeri	.21971	.14983	.144
26-35 yaş	25 yaş ve daha az	-.17038	.11037	.124
	36-45 yaş	.09171	.09645	.342
	46 yaş ve üzeri	.04932	.13384	.713
36-45 yaş	25 yaş ve daha az	-.26209	.11763	.027
	26-35 yaş	-.09171	.09645	.342
	46 yaş ve üzeri	-.04238	.13989	.762
46 yaş ve üzeri	25 yaş ve daha az	-.21971	.14983	.144
	26-35 yaş	-.04932	.13384	.713
	36-45 yaş	.04238	.13989	.762

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.18'e göre, öğretmenlerin fonksiyonel düzeylerde karar verme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ile 25 yaş ve altında olan öğretmenler arasında, 25 yaş ve altında olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar vermesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulmaktadırlar. Bu bulgu, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

**Tablo 4.19 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25 yaş ve daha az	26-35 yaş	.21037	.11103	.059
	36-45 yaş	.32450*	.11833	.006
	46 yaş ve üzeri	.25482	.15072	.092
26-35 yaş	25 yaş ve daha az	-.21037	.11103	.059
	36-45 yaş	.11413	.09702	.240
	46 yaş ve üzeri	.04445	.13463	.741
36-45 yaş	25 yaş ve daha az	-.32450*	.11833	.006
	26-35 yaş	-.11413	.09702	.240
	46 yaş ve üzeri	-.06968	.14072	.621
46 yaş ve üzeri	25 yaş ve daha az	-.25482	.15072	.092
	26-35 yaş	-.04445	.13463	.741
	36-45 yaş	.06968	.14072	.621

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.19'a göre, öğretmenlerin içerisine yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında, 25 yaş ve altında olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin içerisine yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulmaktadırlar. Bu bulgu, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

**Tablo 4.20 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25 yaş ve daha az	26-35 yaş	.31839	.12435	.011
	36-45 yaş	.30723	.13253	.021
	46 yaş ve üzeri	.18247	.16880	.281
26-35 yaş	25 yaş ve daha az	-.31839	.12435	.011
	36-45 yaş	-.01116	.10866	.918
	46 yaş ve üzeri	-.13592	.15079	.368
36-45 yaş	25 yaş ve daha az	-.30723	.13253	.021
	26-35 yaş	.01116	.10866	.918
	46 yaş ve üzeri	-.12476	.15761	.429
46 yaş ve üzeri	25 yaş ve daha az	-.18247	.16880	.281
	26-35 yaş	.13592	.15079	.368
	36-45 yaş	.12476	.15761	.429

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.20'ye göre, öğretmenlerin güç ve kaynakların yerelleşmesi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında, 25 yaş ve altında olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin güç ve kaynakların yerelleşmesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulmaktadırlar. Bu bulgu, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

**Tablo 4.21 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin İş Süreçleri ve Bilgi Transferi Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25 yaş ve daha az	26-35 yaş	.35160	.12193	.004
	36-45 yaş	.38508	.12996	.003
	46 yaş ve üzeri	.20508	.16553	.216
26-35 yaş	25 yaş ve daha az	-.35160	.12193	.004
	36-45 yaş	.03349	.10656	.754
	46 yaş ve üzeri	-.14651	.14786	.323
36-45 yaş	25 yaş ve daha az	-.38508	.12996	.003
	26-35 yaş	-.03349	.10656	.754
	46 yaş ve üzeri	-.18000	.15455	.245
46 yaş ve üzeri	25 yaş ve daha az	-.20508	.16553	.216
	26-35 yaş	.14651	.14786	.323
	36-45 yaş	.18000	.15455	.245

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.21'e göre, öğretmenlerin iş süreçleri ve bilgi transferi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler ile 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 25 yaş ve altında olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulmaktadırlar. Bu bulgu, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.



**Tablo 4.22 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Öz-Gelişme Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25 yaş ve daha az	26-35 yaş	.40851 <sup>*</sup>	.12575	.001
	36-45 yaş	.49156 <sup>*</sup>	.13403	.000
	46 yaş ve üzeri	.36712 <sup>*</sup>	.17071	.032
26-35 yaş	25 yaş ve daha az	-.40851 <sup>*</sup>	.12575	.001
	36-45 yaş	.08305	.10989	.450
	46 yaş ve üzeri	-.04140	.15249	.786
36-45 yaş	25 yaş ve daha az	-.49156 <sup>*</sup>	.13403	.000
	26-35 yaş	-.08305	.10989	.450
	46 yaş ve üzeri	-.12444	.15939	.436
46 yaş ve üzeri	25 yaş ve daha az	-.36712 <sup>*</sup>	.17071	.032
	26-35 yaş	.04140	.15249	.786
	36-45 yaş	.12444	.15939	.436

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.22'ye göre, öğretmenlerin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler, 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ile 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenler arasında 25 ve daha az yaşında olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin öz-gelişmesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulmaktadırlar. Bu bulgu, 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Bu bağlamda, test edilen sıfır hipotezi (kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları açısından, öğretmenlerin yaşlarına dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur) reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle yaş değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı istatistiksel farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılık, desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, fonksiyonel düzeylerde karar

verme, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi ve öz-gelişme boyutlarında görülmüştür. Bu farklılık 25 yaş ve altında olan öğretmenler grubunda tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin liderlik anlayışlarının diğer gruplardan daha düşük düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan 'Algılanan liderlik tarzı ve çalışan katılımı' adlı araştırmada yaş değişkenine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunmamıştır. Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmada elde edilen bulgular paralellik göstermemektedir.

#### 4.3.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü amacının beşinci alt maddesi, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için, öğretmen görüşlerine ilişkin puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.23'te yer almaktadır.

**Tablo 4.23 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeri**

Betimsel İstatistikler

<i>Öğeler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>S</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Lisans	248	<b>3.3907</b>	.68592
	Yüksek Lisans	63	3.4540	.67652
	Doktora	2	<b>3.7500</b>	.21213
	Toplam	313	3.4058	.68188
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Lisans	248	<b>3.4169</b>	.72740
	Yüksek Lisans	63	3.4683	.64052
	Doktora	2	<b>3.9500</b>	.35355
	Toplam	313	3.4307	.70920
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Lisans	248	<b>3.4254</b>	.70822
	Yüksek Lisans	63	<b>3.5714</b>	.69501
	Doktora	2	3.5000	.14142
	Toplam	313	3.4553	.70469

Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Lisans	248	3.2899	.79238
	Yüksek Lisans	63	<b>3.2429</b>	.79873
	Doktora	2	<b>3.5000</b>	.14142
	Toplam	313	3.2818	.79030
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Lisans	248	3.3867	.70558
	Yüksek Lisans	63	<b>3.4286</b>	.74993
	Doktora	2	<b>3.3500</b>	.35355
	Toplam	313	3.3949	.71174
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu	Lisans	248	<b>3.3306</b>	.76478
	Yüksek Lisans	63	3.3571	.78323
	Doktora	2	<b>3.5000</b>	.00000
	Toplam	313	3.3371	.76500
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Lisans	248	3.3040	.81289
	Yüksek Lisans	63	<b>3.3492</b>	.89097
	Doktora	2	<b>3.2000</b>	.42426
	Toplam	313	3.3125	.82575
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Lisans	248	3.2605	.79490
	Yüksek Lisans	63	<b>3.4397</b>	.79526
	Doktora	2	<b>2.8500</b>	.91924
	Toplam	313	3.2939	.79691
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Lisans	248	3.3976	.80081
	Yüksek Lisans	63	<b>3.5619</b>	.71604
	Doktora	2	<b>2.7500</b>	.07071
	Toplam	313	3.4265	.78542
Öz-Gelişme	Lisans	248	3.3520	.83010
	Yüksek Lisans	63	<b>3.5048</b>	.72921
	Doktora	2	<b>2.3500</b>	.91924
	Toplam	313	3.3764	.81513

Tablo 4.23'te öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.39; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.45; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.75 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler uygulamalarına ilişkin doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.42; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.47; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.95 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım uygulamalarına ilişkin doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.43; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.57; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.50 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar verme uygulamalarına ilişkin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.29; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.24; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.50 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik uygulamalarına ilişkin doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'içerisine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.39; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.43; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.35 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin içerisine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi uygulamalarına ilişkin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.33; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.35; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.50 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu uygulamalarına ilişkin doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.30; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.35; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 3.20 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet uygulamalarına ilişkin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.26; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.44; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 2.85 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin güç ve kaynakların yerelleşmesi uygulamalarına ilişkin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.40; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.56; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 2.75 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferi uygulamalarına ilişkin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.35; yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olanların 3.50; ve doktora eğitim düzeyine sahip olanların 2.35 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, okul müdürlerinin öz-gelişme uygulamalarına ilişkin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Eğitim düzeyi artıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha az olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilişkin görüşleri arasındaki farklılığının değerlendirilmesinde 'Tek

Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 4.24'te görülmektedir.

**Tablo 4.24 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>Öğeler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Gruplar Arası	.439	2	.220	.471	.625
	Gruplar İçi	144.630	310	.467		
	Toplam	145.070	312			
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Gruplar Arası	.675	2	.338	.670	.513
	Gruplar İçi	156.250	310	.504		
	Toplam	156.926	312			
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Gruplar Arası	1.075	2	.538	1.083	.340
	Gruplar İçi	153.859	310	.496		
	Toplam	154.934	312			
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Gruplar Arası	.207	2	.104	.165	.848
	Gruplar İçi	194.659	310	.628		
	Toplam	194.866	312			
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Gruplar Arası	.092	2	.046	.090	.914
	Gruplar İçi	157.960	310	.510		
	Toplam	158.052	312			
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	Gruplar Arası	.089	2	.044	.075	.927
	Gruplar İçi	182.501	310	.589		
	Toplam	182.590	312			
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Gruplar Arası	.128	2	.064	.093	.911
	Gruplar İçi	212.613	310	.686		
	Toplam	212.741	312			
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Gruplar Arası	2.010	2	1.005	1.588	.206
	Gruplar İçi	196.129	310	.633		
	Toplam	198.138	312			
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Gruplar Arası	2.278	2	1.139	1.856	.158
	Gruplar İçi	190.192	310	.614		
	Toplam	192.470	312			
Öz-Gelişme	Gruplar Arası	3.292	2	1.646	2.501	.084
	Gruplar İçi	204.013	310	.658		
	Toplam	207.305	312			

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları, kareler ortalamaları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna ilişkin olarak, öz-gelişme boyutunda elde edilen F değeri (2.501), kareler ortalaması değerinden (1.646) büyüktür. Bu nedenle, eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Diğer boyutlarda ise görüşler arasında farklılık bulunmamıştır.

ANOVA testinin ardından öz-gelişme boyutunda görülen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere post-hoc analizi teknikleri uygulanmıştır. ANOVA testinin ardından hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğini daha uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene'nin testi sonuçları değerlendirilmiştir. Boyutların varyanslarının homojen olduğu için yaygınlıkla kullanılan LSD (Least Significant Difference) testi yapılmıştır. Uygulanan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 4.25'te verilmiştir.

**Tablo 4.25 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Öz-Gelişme Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Eğitim Düzeyi	(J) Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
Lisans	Yüksek Lisans	-.15275	.11445	.183
	Doktora	1.00202	.57594	.083
Yüksek Lisans	Lisans	.15275	.11445	.183
	Doktora	1.15476*	.58267	.048
Doktora	Lisans	-1.00202	.57594	.083
	Yüksek Lisans	-1.15476*	.58267	.048

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.25'e göre, öğretmenlerin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler ile doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler arasında, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler, okul müdürlerinin öz-gelişmesine ilişkin



uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulmaktadırlar. Bu bulgu, doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin liderlik beklentilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Bu bağlamda, test edilen sıfır hipotezi (kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları açısından, öğretmenlerin eğitim düzeyine dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur) reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı istatistiksel farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Öz-Gelişme boyutunda doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin grubunda saptanmıştır. Buna göre doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin liderlik anlayışlarının diğer gruplardan daha yüksek düzeyde olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Mitonga-Monga ve diğerleri (2012) tarafından yapılan 'Algılanan liderlik tarzı ve çalışan katılımı' adlı araştırmada eğitim düzeyi değişkenine dayalı olarak öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Doktora eğitim seviyesine sahip olan öğretmenler liderliği daha olumlu olarak değerlendirmektedirler. Avcı'nın (2015) 'öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri' adlı araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin bir fark tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın bulguları birbiri ile örtüşmektedir. Ekmerikçi (2011) tarafından yapılan 'Türkiye'de çalışanların katılımı ve taahhüdü üzerine bir araştırma' adlı araştırmada eğitim düzeyi değişkenine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ekmerikçi (2011) araştırmasında elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir.

#### **4.3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın üçüncü amacının altıncı alt maddesi, öğretmenlerin Mesleki Kıdemine göre kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için, öğretmen görüşlerine ilişkin puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.26'da verilmiştir.

**Tablo 4.26 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Betimsel İstatistikler

<i>Öğeler</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>S</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	1-10 yıl	143	3.4825	.63071
	11-20 yıl	120	3.2917	.67508
	21-30 yıl	44	<b>3.4841</b>	.74925
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.2833</b>	1.22052
	Toplam	313	3.4058	.68188
Sürekli İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	1-10 yıl	143	3.4448	.69441
	11-20 yıl	120	<b>3.3700</b>	.73765
	21-30 yıl	44	<b>3.5386</b>	.61765
	31 yıl ve üzeri	6	3.5167	1.11967
	Toplam	313	3.4307	.70920
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	1-10 yıl	143	<b>3.5182</b>	.66222
	11-20 yıl	120	<b>3.3833</b>	.72811
	21-30 yıl	44	3.4432	.70888
	31 yıl ve üzeri	6	3.4833	1.16347
	Toplam	313	3.4553	.70469
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	1-10 yıl	143	3.2839	.79997
	11-20 yıl	120	<b>3.2408</b>	.77984
	21-30 yıl	44	3.3591	.78038
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.4833</b>	.97245
	Toplam	313	3.2818	.79030
İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	1-10 yıl	143	3.4503	.64621
	11-20 yıl	120	3.3592	.71308
	21-30 yıl	44	<b>3.2909</b>	.82823
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.5500</b>	1.22760
	Toplam	313	3.3949	.71174
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumunu	1-10 yıl	143	3.2944	.71550
	11-20 yıl	120	3.3358	.78245
	21-30 yıl	44	<b>3.4886</b>	.78599
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.2667</b>	1.35450
	Toplam	313	3.3371	.76500
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	1-10 yıl	143	<b>3.2811</b>	.83125
	11-20 yıl	120	3.3125	.78479
	21-30 yıl	44	<b>3.4023</b>	.87378
	31 yıl ve üzeri	6	3.4000	1.26174
	Toplam	313	3.3125	.82575
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	1-10 yıl	143	3.3063	.76113
	11-20 yıl	120	3.2533	.83323

	21-30 yıl	44	<b>3.3727</b>	.78544
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.2333</b>	1.11475
	Toplam	313	3.2939	.79691
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	1-10 yıl	143	<b>3.3951</b>	.73651
	11-20 yıl	120	3.4283	.82952
	21-30 yıl	44	3.5045	.79415
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.5667</b>	1.08750
	Toplam	313	3.4265	.78542
Öz-Gelişme	1-10 yıl	143	3.4168	.78811
	11-20 yıl	120	<b>3.2792</b>	.86227
	21-30 yıl	44	3.4864	.74415
	31 yıl ve üzeri	6	<b>3.5500</b>	.97314
	Toplam	313	3.3764	.81513

Tablo 4.26’da öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin ‘desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler’ uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.48; 11-20 yıl arasında olanların 3.29; 21-30 yıl arasında olanların 3.48; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.28 olduğu görülmektedir. Mesleki Kıdemine göre, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler uygulamalarına ilişkin 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem artıkça, öğretmenlerin daha fazla olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentilerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin ‘sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım’ uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.44; 11-20 yıl arasında olanların 3.37; 21-30 yıl arasında olanların 3.54; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.52 olduğu görülmektedir. Mesleki Kıdemine göre, okul müdürlerinin sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım uygulamalarına ilişkin 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 11-20 arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem artıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.52; 11-20 yıl arasında olanların 3.38; 21-30 yıl arasında olanların 3.44; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.48 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar verme uygulamalarına ilişkin 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin liderlik ile ilgili anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.28; 11-20 yıl arasında olanların 3.24; 21-30 yıl arasında olanların 3.36; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.48 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik uygulamalarına ilişkin 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'içerisine doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.45; 11-20 yıl arasında olanların 3.36; 21-30 yıl arasında olanların 3.29; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.55 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin içerisine doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi uygulamalarına ilişkin 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha

olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.29; 11-20 yıl arasında olanların 3.36; 21-30 yıl arasında olanların 3.49; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.27 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu uygulamalarına ilişkin 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha fazla olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentilerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.28; 11-20 yıl arasında olanların 3.31; 21-30 yıl arasında olanların 3.40; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.40 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet uygulamalarına ilişkin 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.31; 11-20 yıl arasında olanların 3.25; 21-30 yıl arasında olanların 3.37; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.23 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin güç ve kaynakların yerelleşmesi uygulamalarına ilişkin 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu

bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentlerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.40; 11-20 yıl arasında olanların 3.43; 21-30 yıl arasında olanların 3.50; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.57 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferi uygulamalarına ilişkin 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, puan ortalamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanların 3.42; 11-20 yıl arasında olanların 3.28; 21-30 yıl arasında olanların 3.49; 31 yıl ve üzerinde olanların 3.55 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemine göre, okul müdürlerinin öz-gelişme uygulamalarına ilişkin 31 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin beklentlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilişkin görüşleri arasındaki farklılığının değerlendirilmesinde 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir.

**Tablo 4.27 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>Öğeler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	Gruplar Arası	2.764	3	.921	2.001	.114
	Gruplar İçi	142.305	309	.461		

	Toplam	145.070	312			
Süreklî İyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	Gruplar Arası	1.027	3	.342	.679	.566
	Gruplar İçi	155.898	309	.505		
	Toplam	156.926	312			
Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	Gruplar Arası	1.198	3	.399	.803	.493
	Gruplar İçi	153.736	309	.498		
	Toplam	154.934	312			
Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	Gruplar Arası	.709	3	.236	.376	.770
	Gruplar İçi	194.158	309	.628		
	Toplam	194.866	312			
İçe Yerine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	Gruplar Arası	1.213	3	.404	.797	.497
	Gruplar İçi	156.839	309	.508		
	Toplam	158.052	312			
Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	Gruplar Arası	1.301	3	.434	.739	.529
	Gruplar İçi	181.289	309	.587		
	Toplam	182.590	312			
Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	Gruplar Arası	.541	3	.180	.263	.852
	Gruplar İçi	212.200	309	.687		
	Toplam	212.741	312			
Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	Gruplar Arası	.515	3	.172	.268	.848
	Gruplar İçi	197.624	309	.640		
	Toplam	198.138	312			
İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	Gruplar Arası	.527	3	.176	.283	.838
	Gruplar İçi	191.943	309	.621		
	Toplam	192.470	312			
Öz-Gelişme	Gruplar Arası	2.081	3	.694	1.044	.373
	Gruplar İçi	205.224	309	.664		
	Toplam	207.305	312			

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Mesleki Kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları, kareler ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna ilişkin olarak, desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutunda elde edilen F değeri (2.001), kareler ortalaması değerinden (.921) büyüktür. Bu nedenle, Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri arasında farklılık vardır. Diğer boyutlarda ise görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ANOVA testinin ardından desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutunda görülen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere post-

hoc analizi yapılmıştır. ANOVA testinden sonra hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin daha uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene'nin testi sonuçları değerlendirilmiştir. Boyutların varyansları homojen olduğu için yaygınlıkla kullanılan LSD (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 4.28'de yer almaktadır.

**Tablo 4.28 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler Boyutuna İlişkin Görüşlerin LSD Testi Sonuçları**

Çoklu Karşılaştırmalar

LSD Testi

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
1-10 yıl	11-20 yıl	.19085	.08401	.024
	21-30 yıl	-.00157	.11699	.989
	31 yıl ve üzeri	.19918	.28280	.482
11-20 yıl	1-10 yıl	-.19085	.08401	.024
	21-30 yıl	-.19242	.11960	.109
	31 yıl ve üzeri	.00833	.28389	.977
21-30 yıl	1-10 yıl	.00157	.11699	.989
	11-20 yıl	.19242	.11960	.109
	31 yıl ve üzeri	.20076	.29533	.497
31 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-.19918	.28280	.482
	11-20 yıl	-.00833	.28389	.977
	21-30 yıl	-.20076	.29533	.497

\*. Ortalama Farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.28'e göre, öğretmenlerin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc LSD testi sonucunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin grubu istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, okul müdürlerinin öz-gelişmesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulmaktadırlar. Bu bulgu, 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin liderlik anlayışlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.



Bu bağlamda, test edilen sıfır hipotezi (kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları açısından, öğretmenlerin Mesleki Kıdemine dayalı önemli istatistiksel farklılık yoktur) reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Söz konusu farklılık Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler boyutunda görülmüştür. Bu farklılık 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin grubunda bulunmuştur. Bu öğretmenlerin liderlik deneyimlerinin diğer gruplardan daha az olduğu düşünülmektedir.

Sharma (2010) tarafından yaptığı 'Malezyalı müdürlerin liderlik yeteneklerine ilişkin algıları' adlı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin liderlik algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Avcı'nın (2015) 'öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri' adlı araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, daha olumlu görüşlere sahiptirler. Söz konusu araştırma sonuçlarının bu araştırmanın bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak, Brown (2012) tarafından yapılan 'Takım deneyimi liderlik stillerini nasıl etkiler' adlı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemi ve liderlik algıları arasında kritik bir etkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Brown (2012) araştırmasının sonucu ile bu araştırmanın bulguları birbiri ile paralellik göstermemektedir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, yöntemi ve bulguları özetlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve araştırma probleminin çözümüne ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada üç alt amaç bulunmaktadır. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, Mbale il merkezindeki 3 kadın müdür ve 3 erkek müdür tarafından yönetilen liselerde çalışan kadrolu 419 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma tüm evren üzerinde yapılmıştır. Araştırma sürecinde tüm evren içerisinde 343 öğretmene ulaşılabilmiş ve araştırmadan 313 geçerli anket elde edilmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Fraktal Liderlik Uygulamaları Anketi' (FLU-A) adlı bir veri toplama aracı uygulanmıştır.

Okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde frekans, yüzde hesaplamaları ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamı, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin; okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, ve mesleki kıdemi değişkenlerine göre farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesini içermektedir. Bu amaçla, ikili küme değerlendirmesinde 'Bağımsız gruplararası t testi', ikiden fazla küme değerlendirmesinde ise 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' istatistik tekniği uygulanmıştır. Söz konusu F testi sonucunda, görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığı incelenmiştir. Bunu yapmadan önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere Levene'nin testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyans analizi sonunda, 'F' Testi istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan 'LSD' (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır.

Araştırmada, kullanılan istatistiksel işlemlerde 0.05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Araştırma ile ilgili istatistiksel işlemlerde 'SPSS 23.0 for Windows' paket programından yararlanılmıştır.

## 5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçlar, okuma kolaylığı açısından retmenlerin genel olarak okul müdürlerinin fraktal lidelik uygulamalarına ilişkin görüşleri ve ardından bu görüşlerin okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değerlendirilmesi sırası ile ele alınmıştır.

retmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ele alındığı bölümde, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları on temel boyutta incelenmiştir. Bunlar desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, ie yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, evre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, g ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi, ve öz-gelişme fraktal liderlik uygulamalarıdır. retmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

retmenler, erkek okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerlere ilişkin uygulamalarını orta düzeyde başarılı bulurken kadın okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerlere ilişkin uygulamalarını düşük düzeyde başarılı olarak değerlendirmişlerdir. retmenlere göre, erkek okul müdürlerinin meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışının uygulanması; en dikkat çekici olumlu bulgu olarak ortaya çıkarken okulda var olan gerçekliğin yalın dürüst biçimde açıklanması ise en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir. Kadın okul müdürlerinin personel arasında paylaşılan amaçların öneminin vurgulanması; en dikkat çekici olumlu bulgu olurken okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesinin sağlanması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak tespit edilmiştir.

Sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılımına ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılımına

ilişkin kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olarak görülmüştür. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşılması; en dikkat çekici olumlu bulgu olarak ve herkesin çözüm odaklı liderlik için desteklenmesi ise en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak değerlendirilmiştir. Kadın okul müdürleri açısından, kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açık olması; en dikkat çekici olumlu bulgu olarak belirlenirken aynı zamanda, okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanılması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak tespit edilmiştir.

Fonksiyonel düzeylerde karar vermesine ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olarak görülürken fonksiyonel düzeylerde karar vermesine ilişkin kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasının sağlanması en dikkat çekici olumlu bulgu olarak ve acil olaylarla ilgili hızla kararların alınabilirlmesi ise en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak saptanmıştır. Kadın okul müdürleri açısından, komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin vermesi; en dikkat çekici olumlu bulgu iken kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat vermesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderliğe ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı olarak görülürken kadın okul müdürlerinin ise düşük düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantıların oluşturulması en dikkat çekici olumlu bulgu olarak ortaya çıkarken performansını artırmak için mesleki ve kişisel gelişiminin önemsenmesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir. Kadın okul müdürlerinin öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantıların oluşturulması en dikkat çekici olumlu bulgu olarak belirlenirken, okulda tüm personelin eğitimci ve lider olarak gelişmelerinin desteklenmesi ise en dikkat çekici olumsuz bulgu olmuştur.

İçe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisine ilişkin fraktal liderlik uygulamalarında kadın ve erkek okul müdürlerinin düşük düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi en dikkat çekici olumlu bulgu iken ve yarışmacı süreçleri destekleyen gönüllü girişimlerin desteklenmesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Kadın okul müdürleri açısından, okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik edilmesi en dikkat çekici olumlu bulgu iken personelin promosyonunu belirlemek için yarışmacı stratejilerin benimsenmesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

Bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumuna ilişkin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi en dikkat çekici olumlu bulgu olurken personelin hedeflerini yazmalarını ister ve okul amaçları ile karşılaştırılması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir. Kadın okul müdürleri açısından, öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinliklerinin izlenmesi en dikkat çekici olumlu bulgu iken tüm personelin ihtiyaçlarını araştırır ve okul ihtiyaçları ile uyumlu olmalarının sağlanması en dikkat çekici olumsuz bulgu olmuştur.

Çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyetine ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları orta düzeyde başarılı iken kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları düşük düzeyde başarılı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin personelinin değişime hazır bulunuşluk düzeyini üst düzeyde etkileşimle artırmaya çalışması en dikkat çekici olumlu bulgu ve personelin kurumdaki düzensizlikleri tanımlayabilmelerinden emin olması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir. Kadın okul müdürleri açısından ise okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale etmesi en dikkat çekici olumlu bulgu iken değişimin hızlı dinamikleriyle tanımlanan çalkantılı bir ortamda işlevsel davranması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir.

Güç ve kaynakların yerleşmesine ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları orta düzeyde başarılı iken kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik

uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin yetki, güç ve kaynakların her düzeyde kullanımında koordinasyon ve ağ stratejilerin geliştirilmesi en dikkat çekici olumlu bulgu iken çeşitli düzeylerde gücün ve kaynakların kullanılmasına izin vermesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Kadın okul müdürleri açısından ise güç ve yetkinin devredilmesi izin veren esnek çalışma biçimlerinin kullanılması en dikkat çekici olumlu bulgu iken okulda finansal anlamda yetki kullanımına izin vermesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

İş süreçleri ve bilgi transferine ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları orta düzeyde başarılı olarak ve kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının ise düşük düzeyde başarılı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğinin desteklenmesi, ve iş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırması en dikkat çekici olumlu bulgu iken herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için çalıştayların düzenlenmesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir. Kadın okul müdürleri açısından ise iş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırması en dikkat çekici olumlu bulgu olurken okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlanması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir.

Öz-gelişmesine ilişkin erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının orta düzeyde başarılı ve kadın okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre, erkek okul müdürlerinin okuldaki tüm birimlerin performansını arttırmak için onların ihtiyaçlarını karşılaması en dikkat çekici olumlu bulgu iken herkesin yeterliliklerini geliştirmesi için öğrenme heyecanı yaratması en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir. Kadın okul müdürleri açısından ise herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için öğrenme süreçlerinin desteklenmesi en dikkat çekici olumlu bulgu iken çeşitli alanlarda personel yeterliliklerini iyileştirmek için beceri geliştirme programlarının düzenlenmesi en dikkat çekici olumsuz bulgu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin; okul tipi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki

kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığına dair yapılan analizlerden elde edilen bulguların yorumlanması ile aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Okul Tipi:**

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'fonksiyonel düzeylerde karar verme' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın ve erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi' uygulamalarını aynı olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'güç ve kaynakların yerelleşmesi' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'iş süreçleri ve bilgi transferi' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'iş süreçleri ve bilgi transferi' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Okul tipi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; 'öz-gelişme' boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek müdürler tarafından yönetilen liselerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin 'öz-gelişme' uygulamalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

### **Cinsiyet:**

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe



yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi ve öz-gelişme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları konusunda kadın ve öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

### **Medeni Durum:**

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına; desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi ve öz-gelişme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları konusunda evli ve bekâr öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

### **Yaş:**

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarından; desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, fonksiyonel düzeylerde karar verme, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi transferi ve öz-gelişme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 25 yaş ve altında olan öğretmenler ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerlere ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin fonksiyonel düzeylerde karar verme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ve 25 yaş ve altında olan

öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin fonksiyonel düzeylerde karar vermesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 25 yaş ve altında olan öğretmenler ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin güç ve kaynakların yerelleşmesi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin güç ve kaynakların yerelleşmesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin iş süreçleri ve bilgi transferi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler ve 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin iş süreçleri ve bilgi transferine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 25 yaş ve altında olan öğretmenler, 26-35 yaş aralığında olan öğretmenler, 36-45 yaş aralığında olan öğretmenler ve 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Nitekim 25 yaş ve altında olan öğretmenler, okul müdürlerinin öz-gelişmesine ilişkin uygulamalarını, diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu ve çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### **Eğitim Düzeyi:**

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarından öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-gelişme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler ve doktora eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler, okul müdürlerinin öz-gelişmesine ilişkin uygulamalarını diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler, sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, ve iş süreçleri ve bilgi transferi boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### **Mesleki Kıdem:**

Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarından desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında bulunan farktan kaynaklanmaktadır. Özetle, 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, okul müdürlerinin desen bütünlüğü oluşturan paylaşılan amaç ve değerler ilişkin uygulamalarını diğer öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Sürekli iyileştirme fikirler ve çözümlerine evrensel katılım, fonksiyonel düzeylerde karar verme, entelektüel sermayenin kaynağı olarak çalışan gelişimine bağlı liderlik, içe yerine dışarıya doğru yönlendirilmiş rekabet enerjisi, bir bütün olarak sistem ile her çalışanın hedeflerinin uyumu, çevre ve değişim ile başa çıkmak için uygun yetenek / kabiliyet, güç ve kaynakların yerelleşmesi, iş süreçleri ve bilgi

transferi ve öz-gelişme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının daha etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için alınabilecek bazı önlemler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin olarak yararlı olabileceği düşünülen öneriler aşağıda yer almaktadır.

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Genç ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin liderlik beklentileri daha yüksektir. Bu nedenle genç öğretmenlere, okullarındaki mevcut durumu ve gelişimleri açısından, liderlik sorumlulukları verilmelidir.

Okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarında, hiç bir boyutta üst düzeyde başarılı bulunmamıştır. Bu nedenle, okul müdürlerine fraktal liderlik konularında hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim verilmesi gereklidir.

Okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarından, bazıları düşük düzeyde başarılı bulunmaktadır. Ancak, bu uygulamaların başarıları açısından katılımcılar arasında da bazı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla, okullarda eğitim etkinlikleri düzenlenerek, bu konular ile ilgili eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır.

Okul müdürlerinin başarıları değerlendirilmelidir. Bunu yapabilmek için hem etkili hem de düzenli bir performans değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin okul içi kararlara katılımları sadece okulun gelişimi için değil, öğretmenlerin motivasyonları açısından da önemli bir husustur. Bu nedenle okul müdürleri, karar alma ve kararlara katılım konusunda iyileştirici uygulamaları gerçekleştirmelidirler.

Kadın okul müdürlerin sayısının artırılması gerekmektedir. Böylece bir kadın liderlik çerçevesi ortaya konulabilecektir.

Okulların birimlerinin profesyonelleşmesine imkân sağlanmalıdır. Profesyonelleşme ile birlikte öğretmenlerin, liderlik anlayışlarının daha olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir.

### **5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler**

Araştırma sonuçlarının Mbale ili dışındaki liselere de genellenebilmesi için, farklı illerde çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri de araştırılmalıdır.

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine göre yapılmıştır. Araştırmanın diğer okul paydaşları ile de yapılması konunun farklı boyutlardan ele alınabilmesini sağlayacaktır.

Araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tekrarlanmalıdır. Bu sayede okul müdürü ve öğretmenlerle yapılacak görüşmeler yoluyla okullardaki işleyiş gözlenebilecektir. Ayrıca, elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırılabilecektir.

Benzer araştırmalar, özellikle üniversitelerde farklı eğitim düzeylerinde de yapılmalıdır.

Ayrıca benzer bir araştırma, devlet ve özel okullarında karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akif, H.A. (2010). The level of the primary school administrators' ethic leadership behavior. Journal of World of Turks / Zeitschrift für die Welt der Türken. 2010, Vol. 2 Issue 1, p391-410. 20p. 5 Charts.
- Akmansoy, V. (2012). Kaos Teorisi ve Eğitime Yansımaları (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Akyüz, B., ve Eren, M.Ş. (2013). Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Teorik Bir Çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, (8:2) 2013.
- Alexander, G. (2011). Dealing with the complexities of integration in cultural diverse rural school communities in South Africa. *The Online Journal of new Horizons in Education*-January 2011, 1 (1)
- Alimi, S.O. (2013). Observed Leadership Behaviour of Primary School Head-Teachers in Osun State, Nigeria. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2 (2), April 2013.
- Alkın, M.C. (2006). *Liderlik Özellik ve Davranışlarının Belirlenmesi ve Konuyla ilgili Olarak Yapılan Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin İşletme Ana Bilim Dalı.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı.
- Altun, S.A. (2001). Kaos ve Yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı, 28; 451- 469, Güz, 2001.
- Aslan, İ. (2002). Fraktal Geometri'den bir Kesit. *Matematik Dünyası*, 11(5), 1.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12-2, (24), 2015-2, s.161-189.
- Avolio, B.J. & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly* 16 (2005) 315 – 338
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kamu Yönetimi Bilim Dalı.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. *TİSK AKADEMİ*. 2009 / 1.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T., Erşahın, B., ve Kefe, İ. (2013). Kadın Çalışanların Yöneticilere İlişkin Algıları: Bir Alan Çalışması. Çankırı Karatekin Üniversitesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 71-84.

- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, (58), 165-190
- Bangura, A.K. (2000). A review of Ron Eglash's book, African Fraktals: *Modern Computing and Indigenous Design for the Nexus Network Journal*, 2 (4), October 2000.
- Barnhardt, R. & Kawagley, O. (2003). Culture, Chaos & Complexity -Catalysts for Change in Indigenous Education. CSQ Issue: 27.4 (Winter 2003) Indigenous Education and the Prospects for Cultural Survival
- Barnsley, M.F. (1993). *Fractals everywhere*. (2. edition). Cambridge: Academic Press Ltd.
- Bartlett, A.C. & Ghoshal, S. (1997). The Myth of the Generic Manager: New Personal Competencies for New Management Roles. *California Management Review*, 40 (1).
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York7 Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (Eds.). (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Başlıgil, H. (2010). Liderlik ve Çeşitleri. Ders Slayt Notları. (Çevrim-içi: <http://slideplayer.biz.tr/slide/1998564/>, Erişim Tarihi: 10 Ekim 2015).
- Bergmann Kathleen Hurson Darlene Russ-Eft, (1999),"Introducing a grass-roots model leadership", *Strategy & Leadership*, 27 (6), 15 – 20.
- Bilgen, A. (2014) Çalışanların etik liderlik ve etik iklim Algılamalarının örgütsel Bağlılıklarına etkisi: özel ve kamu Sektöründe karşılaştırmalı bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İnsan Kaynakları.
- Binsztok, A., & Krzysztof, L. (2006). *University as a fractal organization of knowledge*. Annual Conference on Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe: Danube University Krems, 26-28 November 2006. (Online: [www.donau-uni.ac.at/.../university\\_as\\_a\\_fractal\\_organization\\_of\\_knowledge\\_prezent...](http://www.donau-uni.ac.at/.../university_as_a_fractal_organization_of_knowledge_prezent...), Access date: 12 August 2015).
- Black, J.A., Fabian, F.H., & Hinrichs, K.T. (2005). Fractals of Strategic Coherence in a Successful Non-profit Organization. *Non-profit Management & Leadership* DOI: 10.1002/nml.
- Bloch, P. Deborah, Linda S. Henderson, and Richard W. Stackman (2007). Emergence of a Social Inquiry Group: A Story of Fractals and Networks. *World Futures, The Journal of New Paradigm Research*, 63 (3-4).
- Boekhorst, J.A. (2015). The Role of Authentic Leadership in Fostering Workplace Inclusion: A Social Information Processing Perspective. *Human Resource Management*, March–April 2015, 54 (2), 241–264.

- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. and Dennison, P. (2003). A review of leadership theory and competency frameworks: Edited Version of a Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre. Centre for Leadership Studies. (online: <http://www.strategies-for-managing-change.com/support-files/leadershiptheoryexeteruniversity.pdf>, Access date: 12 October 2015).
- Bolman, L.G. & Terrence, E.D. (2003). Leadership Orientations. (Online: [www.cic.edu/News-and-Publications/Multimedia-Library/.../2%20-%20Bolman.pdf](http://www.cic.edu/News-and-Publications/Multimedia-Library/.../2%20-%20Bolman.pdf), Access date: 10 October 2015).
- Bonner foundation (2006). Leadership Compass: Appreciating Diverse Work Styles (Online: <http://bonnernetnetwork.pbworks.com/f/BonCurlLeadershipCompass.pdf>, Access date 11 October 2015)
- Bozkurt, Ö., ve Göral, M. (nd.). Modern Liderlik Tarzlarının Yenilik Stratejilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 1-14.
- Brown, K. et al (2012). How Team Experience Affects Perceptions of Leadership Styles. *Sociology / Anthropology*. (Online: [wp.stolaf.edu/sociology/.../How-Team-Experience-Affects-Perceptions-of-Leadership...](http://wp.stolaf.edu/sociology/.../How-Team-Experience-Affects-Perceptions-of-Leadership...), Access date: 12 October 2015).
- Brown, E. Micheal, Trevino K. Linda & Harrison A. David (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, (2), 117–134.
- Burns, J.M. (1978) Leadership. New York. Harper & Row.
- Bush, T. (2012) International perspectives on leadership development: making a difference, *Professional Development in Education*, 38 (4), 663-678.
- Buytendijk, F. (2011). Performance leadership: the next practices to motivate your people, align stakeholders, and lead your industry. New York: McGraw Hill Professional, 2011.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri; Geliştirilmiş 11. Baskı. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN: 978-9944-919-28-9
- Çağdaş, G., Gözübüyük, G., ve Ediz, Ö. (2006). Mimari Tasarımda Fraktal Kurguya Dayalı Form Üretimi. *Journal of İstanbul Kültür University*. 2006/3 pp 1-12
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN 978-605-364-448-4.
- Canbolat, S.G. (2016). *Yöneticilerin Liderlik Tarzlarına İlişkin Çalışan Algıları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği* (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin Gençlik Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi



Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

- Casse, P. and Claudel, P. (2011). Leadership styles: a powerful model. Adjusting leadership to suit the circumstances and people involved. (Online: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/pressroom/SKOLKOVO -  
\\_Pierre CASSE - Leadership styles a powerful model.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/pressroom/SKOLKOVO_-_Pierre_CASSE_-_Leadership_styles_a_powerful_model.pdf), Access date: 10 October 2015).
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-975-680-230-4
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Kıs 2007, 5 (1), 73-112.
- Centre for Creative Leadership (2004). *Strategic Leadership: An Organizational Imperative*. (Çevrim-içi: <http://www.ccl.org/leadership/pdf/general/CCLStrategicWhitePaper.pdf>, Erişim Tarihi: 11 October 2015).
- Centre for Creative Leadership (2014). *Leadership Gap Indicator: Identifying the gaps in leadership strength and development needs*. (Çevrim-içi: <http://www.ccl.org/leadership/pdf/assessments/LGIbrochure.pdf>, Erişim Tarihi: 11 October 2015).
- Centre for Creative Leadership (2015). *The leadership development roadmap: A Guide for Developing Successful Leaders at all Levels*. (Online: <https://www.ccl.org/.../leadership-development-roadmap-center-for-creative-leadershi...>, Access date: 11 October 2015).
- Cerni, Tom, Curtis, Guy J. & Colmar, Susan H (2014). Cognitive-Experiential Leadership Model: How Leaders' Information-Processing Systems Can Influence Leadership Styles, Influencing Tactics, Conflict Management, and Organizational Outcomes. *Journal of Leadership Studies*. Fall, 2014, 8 (3), 26, 14.
- Ceylan, E. (2014). Doğada Görülen En Hipnotize Edici 29 Fraktal (Çevrim-içi: <https://onedio.com/haber/dogada-gorulen-en-hipnotize-edici-29-fraktal-234554>, Erişim Tarihi: 10 Ağustos 2015).
- Chartered Management Institute (2010). *Understanding Leadership Styles*. (Online: [www.managers.org.uk/~media/Files/PDF/Civil%20Service/CHK-256.pdf](http://www.managers.org.uk/~media/Files/PDF/Civil%20Service/CHK-256.pdf), Access date: 11 October 2015).
- Claypole, M. (2011). The Fractal Approach to Teaching English as a Foreign Language. *Guardian Weekly*, Tuesday 5 July 2011
- Copeland, M.K. (2014). The emerging significance of values based leadership: a literature review. *International Journal of Leadership Studies*, 8 (2). School Business and Leadership, Regent University. ISSN 1554-3145
- Coşar, S. (2011). *Otantik Liderlik Kavramı Ve Ardılları Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı.

- Credaro, A., (2006). Innovation and Change in Education. (Online: <https://www.scribd.com/.../INNOVATION-AND-CHANGE-IN-EDUCATION-doc>, Access date: 11 August 2015).
- Crombez, Joel Michael, (2015). "After the Human: Theory and Sociology in the Age of Fractal Ambiguity, Dromology, and Emergent Epispaces". Unpublished Master's Thesis, University of Tennessee. [http://trace.tennessee.edu/utk\\_gradthes/3356](http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/3356)
- Curtin, L. (2011). Quantum Leadership: Succeeding in Interesting Times. In: *Nurse Leader*. (Nurse Leader, January 2011, 9(1):35-38).
- Dağlı, A. (2010). Genel Lise Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. [www.esosder.org](http://www.esosder.org). Kış-2010, 9 (31),73-087. ISSN:1304-0278.
- Dansereau, F. et al (2013). What makes leadership, leadership? Using self-expansion theory to integrate traditional and contemporary approaches. *The Leadership Quarterly* 24 (2013) 798–821
- Değirmenci, F.B. (2009). *Fraktal Geometri ve Üretken Sistemlerle Mimari Tasarım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, C., Yılmaz, K., ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* 2/1(2010) 129-152.
- Department of Education (2007). *The developmental learning framework for school leaders*. (Online: [www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/.../developmentallearn.pdf](http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/.../developmentallearn.pdf), Access date: 11 October 2015).
- Depoo, T. & Shanmuganathan, G.D. (2013). An Empirical Investigation on Leadership Styles Applied for Global Brand Management of Multinational Organizations in the United States. *Open Journal of Business and Management*, 2013, 1, 11-17
- Doğan, R., ve Genç, M. (2006). Yaşamımızı Çevreleyen İlginç Geometrik Şekiller: Fraktallar. *Journal of İstanbul Kültür University*. 3, 95-104.
- Douglas, L.K. & Elliot, E. (1996). Applications of chaos theory in political science, economics, and sociology. *Chaos Theory in the Social Sciences: Foundations and Applications*.
- Edwards, A. Mark (2015). Thank you for Your Leadership: The Power of Distributed Leadership in a Digital Conversion Model. ISBN-10: 0133563189 • ISBN-13: 9780133563184
- Eglash, R., Krishnamoorthy, M., Sanchez, J., and Woodbridge, A. (2011). Fractal simulations of African design in pre-college computing education. *ACM Trans. Comput. Educ.* 11, 3, Article 17 (October 2011), 14 pages. DOI = 10.1145/2037276.2037281 <http://doi.acm.org/10.1145/2037276.2037281>

- Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları*. Bildiriler Kitabı. Ankara: Pozitif Matbaacılık. Eğitimciler Birliği Sendikası. ISBN: 978-975-6153-08-6. (Çevrim-içi: [www.egitimbirsen.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/187-egitimbirsen.org.tr-187.pdf](http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/187-egitimbirsen.org.tr-187.pdf), Erişim Tarihi: 12 Ekim 2015).
- Ehrich L.C., & English, F.W. (2012). "What can Grassroots Leadership Teach us about School Leadership?" *Halduskultuur – Administrative Culture* 13 (2), 85-108.
- Ekmerikçi, K.A. (2011). A study on involvement and commitment of employees in Turkey. *J. Pub. Admin. Pol. Res.*, 3 (3): 68-73.
- Epitropaki, O., Sy, T., Martin, R., Tram-Quon, S., & Topakas, A. (2013). Implicit Leadership and Followership Theories "in the wild": Taking stock of information processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership Quarterly* 24 (yearly review issue) 858–881.
- Erçetin, Potas, N., Açıkalin, S.N., & Kısa, N. (2011). Multidimensional Glocal Leadership Scale. *Middle-East Journal of Scientific Research* 8 (2): 314-318, 2011 ISSN 1990-9233 © IDOSI Publications, 2011.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2001). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş.Ş. & Bisaso, S.M. (2015). The Incorporation of Fractals into Educational Management and its Implications for School Management Models. In Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2013*. Springer Proceedings in Complexity, Ch. 4, 35-55.
- Erçetin, S.S. & Kamacı, M.C. (2008). "Quantum Leadership Paradigm" *World Applied Sciences Journal*. IDOSI Publications. 3 (6), 865–868.
- Erçetin, Ş.Ş.; Bisaso, S.M. & Saeed, F. (2015). Understanding Chaos and Complexity in Education Systems through Conceptualization of Fractal Properties. In Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2013*. Springer Proceedings in Complexity, Ch. 12, 147-161.
- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı: Yönetim Organizasyon Bilim Dalı.
- Ertürk, A. (2012). Kaos Kuramı: Yönetim ve Eğitimdeki Yansımaları. Eylül 2012 *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20 (1), 849-868.
- Fein, C. Erich, Aharon Tziner, Cristinel Vasiliu, and Mihai Felea (2015). Considering the gap between Implicit Leadership Theories and expectations of actual leader behaviour: A three-study investigation of leadership beliefs in Romania. *JEEMS*, 20(1), 68-87.

- Fjaerli, B.A.B. (2015). *Differences in Perception of Male and Female Leaders in Two Work Domains*. Unpublished Master Thesis. Buskerud and Vestfold University College, Faculty of Technology and Maritime Sciences.
- Fractal Foundation (2009). Fractals are smart: Science, Math and Art! (Online: <http://fraktalfoundation.org/resources/>, Access: 15 August 2016).
- Francois, E.J. (2015). *Glocal Leadership: Building Global Education with a Local Perspective*. Springer publishers. (Online: [www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9781137386779.0003](http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9781137386779.0003), Access date: 11 October 2015).
- Fryer, P. & Ruis, J., (2004). What are Fraktal Systems? A brief description of 'Complex Adaptive and Emergent Systems' (CAES). (Online: <http://www.fractal.org/Fractal-systems.htm> , Access date: 13 August 2015).
- Fusco, Tonny, Siobhain O'Riordan & Stephen Palmer (2015). Authentic Leaders are... Conscious, Competent, Confident, and Congruent: A Grounded Theory of Group Coaching and Authentic Leadership Development. *International Coaching Psychology Review*, 10 (2) September 2015.
- Galbraith, P. (2004), "Organisational leadership and chaos theory", *Journal of Educational Administration*, 42 (1), 9 – 28.
- Garmston, R. & Bruce, W., (1995). Adaptive Schools in a Quantum Universe. *Educational Leadership*, 52 (7), 6-12.
- Germano, M.A. (2010). Leadership Style and Organizational Impact. (Online: <http://ala-apa.org/newsletter/2010/06/08/spotlight/> Access date: 13 October 2015).
- Gleick, J. (1987). *Chaos Making a New Science*. New York: Viking Penguin Inc.
- Glickman, C.D. (2001). *Supervision and Instructional Leadership*: Allyn and Bacon
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. March-April Issue.
- Goncaloğlu, B.İ. (2013). Örneklem Yöntemleri ve Örneklem Genişliği. (Çevrim-içi: [www.yarbis1.yildiz.edu.tr/.../goncal\\_a32774fe8eab4624c2ed7454...](http://www.yarbis1.yildiz.edu.tr/.../goncal_a32774fe8eab4624c2ed7454...), Erişim Tarihi: 7 Şubat 2016).
- Gonos, J. & Gallo, P. (2013). Model for Leadership Style Evaluation. Professional paper. UDC 65.012.4.
- Günay, D., ve Kabaca, T. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Fraktallara İlişkin İnfornel Anlamalarının Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4 (3), 169-184.
- Gündüz, D. (1998). *Bilim ve Teknik*.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. İstanbul Ticaret Üniversitesi. (Çevrim-içi: [slideplayer.biz.tr/slide/1927983/](http://slideplayer.biz.tr/slide/1927983/), Erişim Tarihi: 7 Şubat 2016).
- Gürsakal, N. (2007). *Sosyal Bilimler Karmaşıklık ve Kaos*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 9789944770958

- Hall, H.P. (2008). The development of a quantum leadership model and quantum leadership questionnaire in South Africa. Thesis paper.
- Hamedoğlu, M.A. (2001). Vizyoner Liderlik (Vizyona Dayalı Liderlik). *Yerel Yönetim ve Denetim*, 6 (6).
- Herghiligiu, I. V. et al., (2013). A New Conceptual Framework for Environmental Decision Based on Fractal Philosophy. *Environmental Engineering & Management Journal (EEMJ)*, 12 (5), p1095-1102.
- Hofer, J. (2015). Leadership Development: Career Planning and Skills Roadmaps. (Online: [www.dav.co.za/research.../leadership-development-career-planning-and-skills-roadma...](http://www.dav.co.za/research.../leadership-development-career-planning-and-skills-roadma...), Access date: 11 October 2015).
- Hoffman, T. (2010). Self-Regulation: The Key to Successful Students? (Online: <http://www.education.com/magazine/article/self-regulation-children/>, Access date: 15 December 2015)
- Hollins, B. & Shinkins, S. (2006). People, Leadership and Management. (Online: <http://sk.sagepub.com/managing-service-operations/n3.xml>, Access date: 13 October 2015).
- İngeç, Ş.K., Şahingöz, M., ve Ağa, S. (2014). Meslek Lisesi Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* Kasım 2014, 3 (4). ISSN: 2146-9199
- İşık, N. (2014). *Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkâr Liderliğin İşgörenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları.
- Jamali, D., (2004). Changing Management Paradigms: Implications for Educational Institutions. *Journal of Management Development*, 24 (2), 104 – 115.
- Johnson, J.I. & Roberts, R.C. (2009). The Practice of Leadership in a Changing Environment. *From ASTC Dimensions*. (Online: [www.astc.org/astc-dimensions/the-practice-of-leadership-in-a-changing-environment/](http://www.astc.org/astc-dimensions/the-practice-of-leadership-in-a-changing-environment/), Access date: 10 October 2015).
- Kara, A. (2008). Understanding Today's Schools with Chaos Theory. *The Fountain Magazine*, Issue 62 / March - April 2008.
- Karagülmez, N. (2014). Hizmetkar Liderlik nedir? (Çevrim-içi: <http://www.hayatkolay.com/kariyer/2916/>, Erişim tarihi: 11 Ekim 2015).
- Karahan, B. (2010). Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı: Durumsal Liderlik. Kocaeli Üniversitesi. (Çevrim-içi: <https://kouegitim2009.wikispaces.com/.../Durumsal+Liderlik+-+Ba...>, Erişim Tarihi: 12 Ekim 2015).
- Karakas, F. (2010). Exploring Value Compasses of Leaders in Organizations: Introducing Nine Spiritual Anchors. *Journal of Business Ethics* (2010) 93:73–92.
- Karakuş, F. (2010). Fraktal Kart Etkinliğiyle Fraktal Geometriye Giriş. *İlköğretim Online*, 9 (1), 1-6, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Karakuş, F. (2011). *Ortaöğretim düzeyi için tasarlanan fraktal geometri öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kelly, K. (2013). Identifying High-Potential Talent in the Workplace. Director of Marketing & Business Development UNC Executive Development. UNC Kenan Flagler Business School. (Online: <https://www.kenan-flagler.unc.edu/~/media/Files/.../identifying-hipos-white-paper.pdf>, Access date: 10 October 2015).
- Kentwell, D. J. (1997). *Fractal relationships and spatial distribution of ore body modelling*. Unpublished Master of Science Thesis. Edith Cowan University, School of Computer, Information and Mathematical Sciences. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/theses/882>
- Kim, J., & Gary, N. M. (2015). An integrative framework for global leadership competency: levels and dimensions, *Human Resource Development International*, 18 (3), 235-258.
- Klein, M. & Rossler, E. (1998). Toward a better understanding of Fractality in nature. In *Chaos and Fractals: A Computer Graphical Journey*. C.A. Pickover (Editor). Elsevier Science B.V.
- Kluge, T. (2000). *Fractals in nature and applications*
- Kristen, A. et al (2014). "Sleep out on the Quad": An Opportunity for Experiential Education and Servant Based Leadership. *Critical Questions in Education*, 5 (3) p232-241 Fall 2014. 9 pp.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*. Bahar 2015, 1 (2), 86-115.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006) Seven Strong Claims about Successful Leadership. London: Department of Employment and Skills. (Online: [dera.ioe.ac.uk/.../download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-su...](http://dera.ioe.ac.uk/.../download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-su...), Access date: 10 October 2015).
- Leslie, J.A. (2009). The Leadership GAP: What you need, and don't have, when it comes to leadership talent. Centre for creative leadership. (Online: [http://www.hreonline.com/pdfs/02012010Extra\\_CLCStudy.pdf](http://www.hreonline.com/pdfs/02012010Extra_CLCStudy.pdf), Access date: 10 October 2015).
- Lester, C.N. (1975). Leadership styles: a key to effectiveness. Virginia polytechnic institute and state university: Blacksburg. *Journal of Extension*, 13 (3), 11, Nov/Dec 75.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301
- Li Yan-zhong, (2005). *Fractal Administrative Organization: New Exploration on Administrative Organizational Pattern*. Workshop on Innovations in Governance and Public Service to Achieve a Harmonious Society. Beijing: December 7, 2005.

- (Online: [napsipag.org/pdf/Fractal\\_Administrative.pdf](http://napsipag.org/pdf/Fractal_Administrative.pdf), Access date: 13 August 2015).
- Lindsay, J. S. (1991). The "Chaos" pattern in Piaget's theory of cognitive development. Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 330710). (Online: <http://eric.ed.gov/?id=ED330710> , Access date: 10 August 2015).
- Loh, J.H. (2010). *The Relationship Between Leadership Style and Work Values of Employees in the Printing Industry in Penang*. Master of Business Administration Research Report.
- Lorenz, E. (1993). *The essence of chaos*. Seattle: The University of Washington Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynch, B. (2015). Partnering for performance in situational leadership: a person-centred leadership approach. *International Practice Development Journal* 5 (Suppl) [5] 1-10.
- Marsh, S. (2015). A Model for Leadership That Improves Learning: New Insights for Schools and Scholars, *Leadership and Policy in Schools*, 14 (1), 67-103.
- Martin, E. A. (2013). Conventional or Unconventional Leadership. Which is More Important? (Online: [vongehrconsulting.com/team-view/eroin-a-martin/](http://vongehrconsulting.com/team-view/eroin-a-martin/), Access date: 10 October 2015).
- Martin, J. (2015). Transformational and Transactional Leadership: An Exploration of Gender, Experience, and Institution Type. *Libraries and the Academy*, 15 (2), pp. 331-351
- Martins, L., & Alvarez, J.M.R. (2006). Towards Glocal Leadership: Taking up the Challenge of New Local Governance in Europe. (Online: [epc.sagepub.com/content/25/3/391.short](http://epc.sagepub.com/content/25/3/391.short), Access date: 10 October 2015).
- McDaniel, R.R. Jr. (1997). Strategic leadership: a view from quantum and chaos theories. *Health Care Management Review*, 22 (1), pp. 21-37.
- Memişoğlu, S.P. (2001). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *AİBÜ eğitim fakültesi dergisi*. 87-97.
- Mendelson, J. & Blumenthal, E., (2003). Chaos Theory and Fractals. (Online: <http://www.mathjournals.org/chaos/index.html>, Access date: 12 August 2015)
- Miller, R. (2013). Leadership Recruitment and Retention Strategies for IT Executives. (Online: <https://www.besmith.com/...leadership/.../leadership-recruitment-and-retention-strategi...>, Access date: 10 October 2015).
- Mitonga-Monga, J., Coetzee, M., & Cilliers, F.V.N. (2012). Perceived leadership style and employee participation in a manufacturing company in the democratic republic of Congo. *African Journal of Business Management*, 6 (15), 5389-5398, 18 April, 2012.
- Molontay, R. (2013). *Networks and fractals*. Unpublished Master's Thesis. Budapest University of Technology and Economics. Institute of Mathematics, Department of Stochastics.

- Morrison, A.J. (2000). Developing a Global Leadership Model. *Human Resource Management*, Summer/Fall 2000, 39 (2 & 3), 117–131
- Mrówka, R. & Mikołaj, P., (2011). Dispersion of Leadership in global organizations applying new types of Organizational structures. *Intellectual Economics*, 5 (3), p477-491.
- Myatt, M. (2012). Leadership and Perception. (Online: <http://www.n2growth.com/blog/leadership-and-perception/>, Access date: 10 October 2015).
- Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003). *School Culture and the Changing Role of the Secondary Vice Principal*. Research Report Prepared for the Ontario Principals' Council. December 2003
- Nielsen, L. (2015). 5 Components Necessary for a Successful School Environment. Managing complex change. (Online: <https://theinnovativeeducator.blogspot.com/.../5-components-necessary-for-successful...>, Access date: 13 October 2015).
- Nonakaa, I. et al., (2013). Dynamic fractal organizations for promoting knowledge-based transformation – A new paradigm for organizational theory. *European Management Journal*, 3 (2)
- Northouse, P. G. (2010) *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Odumosu, T.B. & Eglash, R. (2005). Fractals, Complexity, and Connectivity in Africa. *Polimetrika International Scientific Publisher*. Monza/Italy. 101-109.
- Öktem, R. (2005). Araştırma Modeli. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTP E Yüksek Lisans Programı. (Çevrim-içi: [80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/.../r\\_oktem.doc](http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/.../r_oktem.doc), Erişim Tarihi: 10 Şubat 2016).
- Ömürgönülse, M. & Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisinin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12 (2) Celal Bayar Üniversitesi. İ.İ.B.F. MANISA.
- Oracle (2012). *Seven Steps for Effective Leadership Development*. An Oracle white paper. Taleo cloud service. (Online: [www.oracle.com/us/media1/steps-effective-leadership-dev-1657106.pdf](http://www.oracle.com/us/media1/steps-effective-leadership-dev-1657106.pdf), Access date: 11 October 2015).
- Örüntü ve Süslemeler: Fraktal (Çevrim-içi: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/15/740984/dosyalar/2013\\_09/16013110\\_8fraktallarck.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/15/740984/dosyalar/2013_09/16013110_8fraktallarck.pdf), Erişim Tarihi: 11 Ağustos 2015).
- Osuola, O.I.C. (2002). Cross-cultural leadership style: A comparative study of U.S. and Nigeria financial institutions. *J. Int. Bus. Res.*, 1: 83- 107.
- Oswaldo, M. M. et al, (2010). Fractal behaviour of complex systems. *Systems Research & Behavioral Science*, 27 (1), p71-86.
- Otara, A. (2011). Perception: A Guide for Managers and Leaders. *Journal of Management and Strategy*, 2 (3) September 2011. [www.sciedu.ca/jms](http://www.sciedu.ca/jms). ISSN 1923-3973 (Online).



- Özsoy, E. (2010). *Liderlik Davranışları ile Cinsiyet İlişkisi: Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşlarında Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı.
- Öztürk, Z. (in press). Yönetimde Kaos ve Karmaşıklık (Kompleksite) Yaklaşımı. Gazi Üniversitesi-İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi-Sağlık Yönetimi Bölümü.
- Ozveren, H. (2014). Fraktal Sanat (Fractal Art) (Çevrim-içi: <http://blog.stfa.com/fraktal-sanat-fractal-art/>, Erişim Tarihi: 10 Ağustos 2015).
- Patterson, J. L., Purkey, S. C., & Parker, J. V. (1986). Productive school systems for a nonrational world. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Polatcan, M., & Titrek, O. (2014). The Relationship between Leadership Behaviours of School Principals and their Organizational Cynicism Attitudes. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, *141* (25), 1291-1303
- Powers, T. (2011). Fractal Leadership: Replicating Success. Assistant Superintendent, Wichita Falls ISD. (Online: [www.wfisd.net/cms/lib/.../Fractal%20Leadership%20-%20Replicating%20Success.pdf](http://www.wfisd.net/cms/lib/.../Fractal%20Leadership%20-%20Replicating%20Success.pdf), Access date: 12 Ağustos 2015).
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd edition). London: Routledge Falmer
- Raye, J., (2012). Fractal Organization Theory. Petaluma, CA 2012. (Online: <http://journals.iss.org/index.php/proceedings56th/article/viewFile/1796/663> , Access date: 12 Ağustos 2015).
- Reilly, D.H. (1999), "Non-linear systems and educational development in Europe", *Journal of Educational Administration*, *37* (5), 424-40.
- Ritchie, Ann, AALIA (CP) (2011) Editorial, The Australian Library Journal, 60:1, 2-3, DOI: 10.1080/00049670.2011.10736064. (Online: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2011.10736064?needAccess=true>, Access date: 12 October 2015).
- Rouse, M. E., (2005). *Leadership Practices: Perceptions of Principals and Teachers in Sullivan County*. Doctorate of Education Thesis. East Tennessee State University, Educational Leadership Program. Electronic Theses and Dissertations. <http://dc.etsu.edu/etd/1070>
- Sağır, M., ve Memişoğlu, S.P. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences* *10* (2) 2013.
- Sajjadi, A. et al, (2014). New emerging leadership theories and styles. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*. 2014-4-3/180-188 ISSN 2051-0853
- Schoemaker, Paul, H.J., Steve Krupp, & Howland, S. (2013). Strategic Leadership: The Essential Skills. *Harvard Business Review*, 4, January–February.
- Şencan, M.N.M., İbicioğlu, H. ve Karabekir, M. (2015). Kadın Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye'deki Kadın Rektörler Üzerine bir İçerik Analizi.

*Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 241-259.

- Service, R.W., & Kennedy, K. (2012). A Comprehensive Global Leadership Model. *The Business Renaissance Quarterly: Enhancing the Quality of Life at Work*. p75-106.
- Sharma, M.K., & Jain, S. (2013). Leadership Management: Principles, Models and Theories. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3 (3), 309-318. ISSN 2248-9878
- Sharma, S. (2010), Perceived Leadership Capacities of Malaysian Principals. *International Journal of Educational Administration* 2 (3) pp. 547-560
- Shoham, S., & Hasgall, A (2005). Knowledge workers as fractals in a complex adaptive organization. *Knowledge & Process Management*, 12 (3), p225-236.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F.G. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri; örneklendirilmiş. 1. Baskı. Aynı yayıncılık. Ankara: Türkiye. ISBN: 978-605-4434-73-2
- Sprott, J.C. (1998). Automatic Generation of Strange Attractors. In *Chaos and Fractals: A Computer Graphical Journey*. C.A. Pickover (Editor). Elsevier Science B.V.
- Sriram, G & Ganesh, L.S. (2001). A design methodology for fractal lay out organization. *IIE Transactions*, 33, 79-81.
- State of NSW, Department of Education and Training (2007). *Professional Learning and Leadership Development Directorate*. (Online: <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/plcontinv56.pdf>, Access date: 11 October 2015).
- Story, J.S.P. (2011). A developmental approach to global leadership. *International journal of leadership studies*, 6 (3).
- Streiner, D.L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *J. Pers Assess.*, 80 (1), 99-103.
- Topper, B., & Lagadec, P., (2013). Fractal Crises – A New Path for Crisis Theory and Management. (Online: [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5973.12008/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5973.12008/pdf), Access date: 12 Ağustos 2015).
- Tripathi, S. (2013). *Fluid fraktals: leadership at the apex of local authority in England*. Doctoral Thesis Paper. Plymouth University, Faculty of Arts and Humanities. <http://hdl.handle.net/10026.1/3186>
- Tripp, A.M. (2014). Through the Fractal Lens: Mapping the Private as Public in Case Studies from Busoga, Uganda. Suomen Antropologi: *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 39 (3):35-52.
- Trompenaars, F. & Voerman, E. (2011). *Servant leadership across cultures. Harnessing the world's most powerful management theory. The international best seller.*
- Trygestad, J., (1997). *Chaos in the Classroom: An Application of Chaos Theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28). (Online: [files.eric.ed.gov/fulltext/ED413289.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413289.pdf), Access date: 13 August 2015).

- Uğur, S.S., ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve yönetim bilimleri dergisi*. 6 (1), 2014 ISSN: 1309 -8039 (Online) 122.
- Uğurlu, C.T. (2000). *Atatürk'ün Eğitimsel Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğiti Bilimleri Anabilim Dalı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Bilim Dalı.
- Uğurluoğlu, Ö., ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12 (2).
- Ural, M., & Demireli, E. (2009). Hurst Üstel Katsayısı Aracılığıyla Fraktal Yapı Analizi ve İMKB'de bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (2), 243-255
- Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 249-267.
- Vodicka, D. (2015). Fractal leadership. *School Administrator*. Sept, 2015, 72 (8), 4. American Association of School Administrators.
- Waldman, D.A. & Galvin, B.M. (2008). Alternative Perspectives of Responsible Leadership. *Organizational Dynamics*, 37(4), 327-341. DOI: [10.1016/j.orgdyn.2008.07.001](https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2008.07.001)
- Wilcox, John R.; Ebbs, Susan L. (1992). The Leadership Compass: Values and Ethics in Higher Education. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. ISBN-1-878380-14-1; ISSN-0884-0040. (Online: [www.ericdigests.org/1992-1/compass.htm](http://www.ericdigests.org/1992-1/compass.htm), Access date: 10 October 2015).
- Workforce Magazine (2011). *Succession Planning Roadmap: How to build a robust succession planning program that aligns current talent development with future leadership needs*. (Online: [www.workforce.com/2013/03/11/succession-planning-roadmap/](http://www.workforce.com/2013/03/11/succession-planning-roadmap/), Access date: 11 October 2015).
- Xiao, H. (2005). *Fractal Audio Coding*. Unpublished Master of Science Thesis. Queen's University. School of Computing.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. The Open system theory and its applications to school. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 103-116.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yönetim ve Organizasyon Programı.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kamu Yönetimi Bilim Dalı.
- Yılmaz, D. (2013). *Doğanın Fraktal Geometrisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Anabilim Dalı.

Yuki, G. (2009) 'Leading Organizational Learning: Reflections on Theory and Research'.  
*The Leadership Quarterly*, 20; 49-53.

## **EKLER DİZİNİ**

## EK 2. ORJİNALLİK RAPORU



### HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

#### HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM / BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 07/02/2017

Tez Başlığı : KADIN VE ERKEK OKUL MÜDÜRLERİNİN FRAKTAL LİDERLİK UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZİ (MBALE, UGANDA)

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
07/02/2017	215	413865	16/01/2017	%8	767343101

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

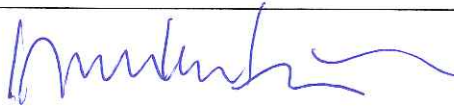
Gereğini saygılarımla arz ederim.

  
07/02/2017

Tarih ve İmza

**Adı Soyadı:** Muhammedi Bisaso SSALI  
**Öğrenci No:** N11247433  
**Anabilim Dalı:** EĞİTİM BİLİMLERİ  
**Programı:** EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
**Statüsü:** Doktora

**DANIŞMAN ONAYI**



UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN)

### EK 3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARACI

#### Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma ile okul müdürlerinin liderlik uygulamaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın; okullar ve eğitim sisteminin etkililiğinin artırılması için gerekli iyileştirmelerin yapılmasında, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının geliştirilmesinde, araştırma yapılan okullara ve eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hazırlanan bu anket, araştırmanın verilerini toplamak üzere düzenlenmiştir.

Elde edilen veriler ve kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu nedenle ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen sorulara size göre en doğru yanıtları veriniz. Yanıtsız soru bırakmayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

**KİŞİSEL BİLGİ:** Aşağıda kişisel bilgilerinize ilişkin maddeler yer almaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği, yanındaki kutunun içerisine çarp (x) işareti koyarak belirtiniz.

1. **Bulduğunuz Okul:**.....
2. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek
3. **Medeni Durum:** ( ) Evli ( ) Bekâr
4. **Yaşınız:** ( ) 25 ve altı ( ) 26–35 yaş arası ( ) 36–45 yaş arası ( ) 46 yaş ve üstü
5. **Eğitim Düzeyiniz:** ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
6. **Mesleki Kıdeminiz:** ( ) 0-10 yıl arası ( ) 11-20 yıl arası ( ) 21-30 yıl arası ( ) 31 yıl ve üstü

#### FRAKTAL LİDERLİK İLE İLGİLİ UYGULAMALAR

Aşağıda öğretmenlerinin; okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamaları ile ilgili düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Aşağıdaki önermelere katılım derecenizi çarp (x) ile işaretleyiniz. Seçiminizi yaparken, olması gereken durumu değil, okulunuzda mevcut durumu ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

KKM: Kesinlikle Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KR: Kararsızım, KY: Katılıyorum, KKY: Kesinlikle Katılıyorum

NO	Öğretmenlerinin; Okul Müdürlerinin Fraktal Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	SEÇENEKLER				
		KKM	KM	KR	KY	KKY
A.	Desen Bütünlüğü Oluşturan Paylaşılan Amaç ve Değerler	1	2	3	4	5
Okul Müdürü,						
1.	Paylaşılan etkinlikler yoluyla ortak bir vizyon için tüm okulu etkinleştirir					
2.	Ortak bir iyi oluş hali için çalışmak üzere okulda herkesi bir araya getiren, yönlendiren ve güdüleyen bir ekip vizyonu yaratır					
3.	Okulda herkese rehberlik eden vizyona saygı gösterilmesini sağlar					
4.	Okulda var olan gerçekliği yalın dürüst biçimde açıklar					
5.	Personeli tarafından desteklenen anahtar stratejileri tespit eder					

6.	Tüm personelini okulun programlarına dahil eder					
7.	Tüm personel ile etkili iletişim kurar					
8.	İşbirliği dayalı bir liderlik ekibinin gelişimini destekler					
9.	Personel arasında paylaşılan amaçların önemini vurgular					
10.	Meslektaşlığın ön planda olduğu bir yönetim anlayışı uygular					
B.	Sürekli iyileştirme Fikirler ve Çözümlerine Evrensel Katılım	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Herkesi çözüm odaklı liderlik için destekler					
2.	Herkesi toplantılarda paylaşımlarda bulunması için destekler					
3.	Paydaşların okul gelişimini sağlayacak görüşlerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için fırsatlar sağlar					
4.	Okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımlardan yararlanmak için akademisyenlerden yararlanır					
5.	Okulu geliştirebilecek düşünce ve yaklaşımların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmek için personelin mesleki iletişimini önemser					
6.	Tüm paydaşlarla kritik okul gelişim stratejilerini etkili olarak paylaşır					
7.	Tüm paydaşlarla etkili danışma programları oluşturur					
8.	Kurumsal performansı iyileştirmek amacıyla ücretsiz dijital araçların kullanılmasını destekler					
9.	Öğretmenleri okul ile ilgili verileri bilgiye dönüştürmeleri, okul gelişim programlarında bu bilgileri yöneterek kullanılmalarını konusunda destekler teşvik eder					
10.	Kurumsal gelişime katkı sağlayacak farklı insanların fikirlerine açıktır					
C.	Fonksiyonel Düzeylerde Karar Verme	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Kendisinin müdahalesine gerek olmadan personelin inisiyatif kullanmasına fırsat verir					
2.	Personelin ihtiyaçları ile ilgili acil kararlar alır					
3.	İş akış süreçlerini iyileştirmek için etkili kararlar alır					
4.	Okulda hangi kaynakların kritik olduğu ile ilgili personelin karar vermesi için fırsatlar verir					
5.	Acil olaylarla ilgili hızla kararlar alınabilir					
6.	Okulda bireysel düzeyde kararların alınmasına izin verir					
7.	Zümreler düzeyinde karar verilmesini destekler					
8.	Okul gelişimine katkı sağlayacak ekiplerin önemli kararların alınmasına katkıda bulunmasını sağlar					
9.	Komisyonlar düzeyinde kararların alınmasına izin verir					
10.	Karar ve var olan durum arasında uygunluğu sağlamak için benzeşimler (analojiler) kullanır					
D.	Entelektüel Sermayenin Kaynağı Olarak Çalışan Gelişimine Bağlı Liderlik	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Okulda tüm personelin eğitimci ve lider olarak gelişmelerini destekler					
2.	Okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl kullanılabileceğini gösterir					



3.	Okulu geliştirmek için yeni bir bilginin nasıl entegre edileceğini gösterir					
4.	Öğretmenlerin performansını iyileştirmek için profesyonel öğrenme toplulukları oluşturur					
5.	Okulu geliştirmek için bilgi ve fikir geliştirmenin bir yolu olarak ağların yönetimini öğretir					
6.	Öğretmenlerin yetenekleri geliştirme ve performansını geliştirmek için doğru ve uygun yaşantılar oluşturur					
7.	Öğretmenlerin rehberlik ve gelişmesi için tecrübeli olanların yanında çalıştırır					
8.	Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeleri konusunda bir danışman olarak çalışır					
9.	Tüm personelin okulu sahiplenmesini sağlar					
10.	Performansını artırmak için mesleki ve kişisel gelişimini önemser					
E.	İçerisine Dışarıya Doğru Yönlendirilmiş Rekabet Enerjisi	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Okulda herkesi paydaşların yararı için gerçekleştirilen işlerde sorumluluk almak için teşvik eder					
2.	Tüm personelin potansiyel yarışmacı alanlarını ortaya çıkarır					
3.	Görev dağılımını belirlemek için yarışmacı politikalar kullanır					
4.	Finansal ödülleri belirlemek için yarışmacı politikalar uygular					
5.	Personelin promosyonunu belirlemek için yarışmacı stratejiler benimser					
6.	Personel arasında liderlik durumunu belirlemek için yarışmacı bir ortam oluşturur					
7.	Öğretmenlerin ve zümrelerin arasında gelişimleri için yarışmacı süreçleri çita kullanır					
8.	Yarışmacı süreçlerde tarafsız ve düzenli destekler					
9.	Yarışmacı süreçleri destekleyen gönüllü girişimleri destekler					
10.	Yarışmacı süreçlerin planlanmasında liderlik üstlenir					
F.	Bir Bütün Olarak Sistem ile her Çalışanın Hedeflerinin Uyumu	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Personelin hedeflerini yazmalarını ister ve okul amaçlarıyla ile karşılaştırır					
2.	Tüm personelin ihtiyaçlarını araştırır ve okul ihtiyaçları ile uyumlu olmalarını sağlar					
3.	Herkesin okul planlamalarında kullanılmak üzere düzenli olarak yapılan işlerle ilgili geribildirim vermelerini ister					
4.	Ekiplerin hedeflerini araştırır ve okul hedefleri ile uyumlu olmalarını sağlamaya çalışır					
5.	Kurumsal ve bireysel hedefler arasında denge kurmaya çalışır					
6.	Okul hedefleri ile ilgili olarak kişisel hedeflere saygı gösterir					
7.	Öğretmenlerin hedefleri ve isteklerini tespit etmek için onların etkinlikleri izler					
8.	Öğretmenlerin bir arada olduğu grupları amaçlarını ve isteklerini anlamak değerlendirir					
9.	Öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini ortaya çıkarmak					

	amacıyla takım iklimi oluşturur					
10.	Öğretmenlerin hedeflerini ve isteklerini anlamak için daha önceki çalışmalarını değerlendirir					
G.	Çevre ve Değişim ile Başa Çıkmak için Uygun Yetenek / Kabiliyet	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Değişimin hızlı dinamikleriyle tanımlanan çalkantılı bir ortamda işlevsel davranır					
2.	Okulda istikrarı sağlamak için okul ortamındakilere müdahale eder					
3.	Personelin kurumdaki düzensizlikleri tanımlayabilmelerinden emin olur					
4.	Personelin zorlayıcı, çalkantılı ya da kolay, değişimler ile rahat olmalarından emin olur					
5.	Okul içinde potansiyel sorunları ve eğilimleri tahmin eder					
6.	Krizlere doğal bir şekilde yanıt verir					
7.	Personeliyle zorlukları paylaşır; böylece değişime hazırlar					
8.	Öğretmenlerin eylem ve tutumlarının zor zamanlarda esnek olmasını sağlar					
9.	Personelinin değişime hazır bulunuşluk düzeyini üst düzeyde etkileşimle artırmaya çalışır					
10.	Değişimin planlanması için zaman ve diğer kaynakları harcar					
H.	Güç ve Kaynakların Yerelleşmesi	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Personele kaynak kullanımında üst düzeyde özgürlük sağlar					
2.	Güç ve yetkinin devredilmesi için izin veren esnek çalışma biçimlerini kullanır					
3.	Okulda finansal anlamda yetki kullanımına izin verir					
4.	Çeşitli düzeylerde gücün ve kaynakların kullanılmasına izin verir					
5.	Güç ve kaynakların kullanılmasında cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması için dikkatli olur					
6.	Bilginin etkin akışını sağlamak için iletişim kanallarını her düzeyde açık tutar					
7.	Yetkinin her düzeyde kullanımında açıklığı ve şeffaflığı benimser					
8.	Yetki kullanımına izin veren kapasite geliştirme stratejileri geliştirir					
9.	Yetki kullanımı için gereken çeşitli teknik becerileri ortaya koyar					
10.	Yetki, güç ve kaynakların her düzeyde kullanımında koordinasyon ve ağ stratejiler geliştirir					
I.	İş Süreçleri ve Bilgi Transferi	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Yeni bilgilere zemin oluşturacak biçimde var olan bilginin değerlendirilmesini aktive edilmesini sağlar					
2.	Dinamik bilgi akışına tam erişimi sağlar					
3.	Örgütsel yapıların sürekli değişimi için bilginin dönüşümünü sağlar					
4.	İş süreçleri ve bilgi transferinde işbirliğini destekler					
5.	İş süreçlerinin ve bilgi transferini izler; kolaylaştırır					
6.	Herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için çalıştaylar düzenler					

7.	Okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için danışmanlık ve araştırma stratejileri geliştirir					
8.	Okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için koçluk ve rehberlik sağlar					
9.	Okulda herkesin mesleki ve kişisel gelişimi için anahtar kişilerden yararlanmalarını sağlar					
10.	Öğrencilerin bilgi düzeyi geliştirmek için öğrenci projeleri ve yarışmaları gibi etkinlikleri teşvik eder					
J.	Öz-Gelişme	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Kendi kendine organize olan ve özerk grupların oluşmasını destekler					
2.	Herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için öğrenme süreçlerini destekler					
3.	Herkesin niteliklerini iyileştirmesi, kendisini geliştirmesi için işbirliği yapmalarını kendi kendilerini örgütlemelerini teşvik eder					
4.	Herkesin yeterliliklerini geliştirmesi için öğrenme heyecanı yaratır					
5.	Çeşitli alanlarda personel yeterliliklerini iyileştirmek için beceri geliştirme programları düzenler					
6.	Okuldaki tüm birimleri performansını artırmak için onların ihtiyaçlarına karşılır					
7.	Velilerin okuldaki süreçlerin etkin kılınmasına desteklerini sağlayacak stratejiler geliştirir					
8.	Öğretmenler arasında bir öğretim modelinin geliştirilmesine yönelik stratejiler oluşturur					
9.	Öğretmenlerin farkındalık ve tutumlarını iyileştirmek için çabalar					
10.	Öğretmenlerin öz-güvenlerini geliştirecek yönelik stratejileri oluşturur					

*Anket sona ermiştir. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.*

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Muhammadi Bisaso SSALI
<b>Doğum Yeri</b>	Sembabule, Uganda
<b>Doğum Tarihi</b>	13-12-1981

### Eğitim Durumu

<b>Lise</b>	Kabukunge Müslüman Lisesi, Uganda	2000
<b>Lisans</b>	İslam Üniversitesi, Uganda: Öğretmenlik	2005
<b>Yüksek Lisans</b>	Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya: Eğitim Programları ve Öğretim	2010
<b>Yabancı Dil</b>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)	

### İş Deneyimi

<b>Stajlar</b>	Öğretmenlik Staj Programı	2004
<b>Projeler</b>	Öğretmen Yetiştirme Projesi, Somalia	2011
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	1. Batılı Koleji: Mbarara, Uganda 2. İslam Üniversitesi, Uganda	2005-2006 2006-

### Akademik Çalışmalar

**Yayınlar** (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

Bisaso, S.M., & Siti, R.A. (2010). *The Relationship between Perception of Learning and Teaching Practices of Lecturers: A Study of Educators at IIUM. Malaysian Research Repository. Published MA Thesis*

Bisaso, S.M. (2014). A Comparative Analysis of the Human Resource Development Systems of Turkey and Uganda. In Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.) *Chaos and Complexity Theory in World Politics. 2014, p229-244. ISBN: 978-1-4666-6071-7*

Erçetin, Ş.Ş. & Bisaso, S.M. (2015). The Incorporation of Fractals into Educational Management and its Implications for School Management Models. In Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2013. Springer Proceedings in Complexity, Ch 4, 35-55*

Erçetin, Ş.Ş.; Bisaso, S.M. & Saeed, F. (2015). Understanding Chaos and Complexity in Education Systems through Conceptualization of Fractal Properties. In Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2013. Springer Proceedings in Complexity, Ch 12, 147-161*

Erçetin, Ş.Ş. & Bisaso, S.M. (2016). The Effect of Social Media and Social Networking on Perceptions of Leadership and Leaders. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) *Chaos, Complexity and Leadership 2014. Springer Proceedings in Complexity, Ch. 11, 105-117*

Bisaso, S.M. & Saeed, F. (2016). Coping Mechanisms of Effective Leaders in

Chaotic and Complex Educational Settings. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) *Chaos, Complexity and Leadership 2014*. Springer Proceedings in Complexity, Ch. 40, 439-450

Bisaso, S.M. (2016). Complexity of School Leadership in the wake of Teacher Insularity. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*. IGI Global Publishers, Ch. 9, 135-150. DOI: 10.4018/978-1-5225-0460-3.ch009

Bisaso, S.M. & Bodio S. (2016). Complexity Ramifications of High Stakes Examinations as a Measure of Accountability in Education Systems. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*. IGI Global Publishers, Ch. 12, 176-198. DOI: 10.4018/978-1-5225-0460-3.ch012

Erçetin, Ş.Ş. & Bisaso, S.M. (2016). The Influence of Paradigm Shifts on Educational Management and School Administration. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*. IGI Global Publishers, Ch. 2, 11-28. DOI: 10.4018/978-1-5225-0460-3.ch002

Erçetin, Ş.Ş. & Bisaso, S.M. (2016). Women Leadership in Complex Social Media and Social Networking Systems. In Ş.Ş. Erçetin (Ed) *Women Leaders in Chaotic Environments: Examinations of Leadership Using Complexity Theory*. Springer Publishers, pages 127-142

Bisaso, S.M. (2016). The Role of Women Professionals in Transformation of Higher Education for Sustainable Development. In Ş.Ş. Erçetin (Ed) *Women Leaders in Chaotic Environments: Examinations of Leadership Using Complexity Theory*. Springer Publishers, pages 235-247

#### **Seminer ve Çalıştaylar**

- One week course on enhanced basic principles of Decentralization organized by UMI under I@mak 2006.
- Examination Processing & Management workshop, organized by Faculty of Management Studies (IUIU) 2007 – Paper Presenter
- Two days' workshop on Self-Assessment of academic programs organized under the theme; steps towards continued enhancement of Quality programs at Islamic University in Uganda 2011.
- Chaos and Complexity in Leadership conference organized by the International science association at the METU, Ankara, Turkey 17th -19th December 2013
- One day Symposium on Women in Development organized by the University of Malaya, Malaysia February, 2014 – Paper Presenter

#### **Sertifikalar**

1. Certificate of academic excellence awarded by the Islamic University in Uganda
2. Family Life Education and Support Certificate awarded by Maturity Audiovisuals Uganda
3. Basic Principles of Effective Decentralization Certificate awarded by i@mak
4. Turkish Language Certificate awarded by Ankara University, Turkey
5. Certificate of Academic Excellence awarded by the International Islamic University, Malaysia

## İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	<a href="mailto:ssalibisaso@gmail.com">ssalibisaso@gmail.com</a>
	<a href="mailto:bisasossali@yahoo.com">bisasossali@yahoo.com</a>
<i>Jüri Tarihi</i>	16/ 01/ 2017