



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PLAZMA LİDERLİK DAVRANIŞLARININ VE
ÖĞRENCİLERİN VATANDAŞLIK ALGILARININ MEKÂNSAL ANALİZ
YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ

Mehmet Sabir ÇEVİK

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En iyiye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PLAZMA LİDERLİK DAVRANIŞLARININ VE
ÖĞRENCİLERİN VATANDAŞLIK ALGILARININ MEKÂNSAL ANALİZ
YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ

ANALYSIS OF THE PLASMA LEADERSHIP BEHAVIOURS OF THE
SCHOOL ADMINISTRATORS AND CITIZENSHIP PERCEPTIONS
OF THE STUDENTS THROUGH THE SPATIAL ANALYSIS METHOD

Mehmet Sabir ÇEVİK

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında (lisede) görev yapan okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ve öğrencilerin vatandaşlık algılarının düzeyini mekânsal analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezi ile Siirt iline bağlı Baykan, Eruh, Kurtalan, Pervari, Şirvan, Tillo ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında (lisede) görev yapan öğretmenlerden ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları “tabakalı örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları “Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği (ÇBPLÖ)” ile; öğrencilerin vatandaşlık algısı ise “Vatandaşlık Algısı Ölçeği (VAÖ)” ile ölçülmüştür. Araştırma verilerinin incelenmesinde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve Mekânsal analizlerden yararlanılmıştır. Araştırmada ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığının yanı sıra etki büyüklük değerleri de hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile öğrencilerin vatandaşlığa yönelik algılarının genel olarak “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcıların plazma liderlik algısının “unvana, görev yerine, okul türüne, okul müdürüyle çalışma süresine, branşa ve öğrenim durumuna”; öğrencilerin vatandaşlık algılarının ise “cinsiyete, doğum yerine, kalınan yere, okul türüne, okunan sınıfa, ilçelere, ailedeki kişi sayısına ve baba eğitim durumuna” göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Mekânsal analiz yöntemine göre okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının genel olarak Şirvan ilçesinde, öğrencilerin vatandaşlık algılarının ise Pervari ilçesinde daha yüksek düzeyde bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: liderlik, plazma, plazma liderlik, okul yöneticileri, vatandaşlık, ortaöğretim (lise) kurumları.

Abstract

This research aims to analyse the levels related to the plasma leadership behaviours of the school administrators in secondary education institutions (in high schools) and the citizenship perceptions of the students through the spatial analysis method. Research population is composed of the teachers and students of secondary education institutions (high schools) in the city center of Siirt and its districts as Baykan, Eruh, Kurtalan, Pervari, Şirvan, Tillo, in the 2020-2021 school year. Participants of the research were determined through “stratified sampling”. Plasma leadership behaviours of the school administrators were measured with “Multidimensional Plasma Leadership Scale” and citizenship perspectives of the students with “Citizenship Perspective Scale”. According to the research results, it has been determined that the perceptions of the teachers regarding the plasma leadership behaviours of the school administrators and perceptions of the students regarding citizenship are at “high” levels in general. It has been found out in the research that the plasma leadership perceptions of the participants differ significantly according to “title, place of work, school type, duration of working with the school administrator, branch, and educational background” and citizenship perceptions of the students according to the “gender, place of birth, place of residence, school type, current class, districts, number of family members and educational background of the father”. Through the spatial analysis method, it has been determined that generally, plasma leadership behaviours of the school administrators display a higher pattern in the district of Sirvan, while citizenship perceptions display a higher pattern in the district of Pervari.

Keywords: leadership, plasma, plasma leadership, school administrators, citizenship, secondary education institutions (high schools).

Teşekkür

Akademik duruşu, cesareti, derin bilgisi, bitmez tükenmez çalışma azmi ve engin deneyimiyle tezin her aşamasında desteğini hissettiğim ve her daim örnek alacağım çok değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e yürekten teşekkür ediyorum. Sayın hocamın yetişmemde, akademik bakış açımın şekillenmesinde ve gelişiminde çok ciddi katkısı olmuştur. Kıymetli hocamın bundan sonraki akademik yaşamımda hep yer alacağını ve her zaman öğrencisi olmaktan büyük bir onur duyacağımı belirtmek isterim.

Doktora tez yazımı boyunca değerlendirmelerinden ve yönlendirmelerinden çok şey istifade ettiğim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nihan POTAS'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şuay Nilhan AÇIKALIN'a teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde veya tez jürimde yer alıp önerileri ve dönütleriyle araştırmaya katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, Sayın Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e, Sayın Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na, Sayın Prof. Dr. Mehmet YILMAZ'a ve Sayın Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca ders aldığım ve bilgi birikimleriyle yetişmemi sağlayan tüm hocalarıma; araştırmaya katılan tüm öğretmenlere ve öğrencilere, araştırmanın uygulanmasında gerekli kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Güzeli, iyiliği ve merhameti onlardan öğrendiğim ve tüm zorluklara rağmen beni okutmaktan asla vazgeçmeyen anneme ve rahmetli babama şükranlarımı arz ediyorum. Araştırma süresince çoğu kez zaman ayıramadığım; ama manevi desteğiyle beni motive eden ve çocuklarıma yokluğumu aratmayan kıymetli eşime, kızlarım Sena'ya, Asude'ye ve Yüusra'ya teşekkür ederim. Son olarak bende emeği olan ve hatırlayamadığım tüm eş, dost ve arkadaşlara da müteşekkirim.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
Araştırma Problemi.....	12
Sayıtlılar.....	13
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Plazmanın Tanımı ve Elemanları.....	15
Plazma Teorisi.....	18
Plazmanın Sınıflandırılması.....	20
Plazmanın Kullanım Alanları.....	23
Plazmanın Parametreleri.....	24
Plazmanın Özellikleri.....	25
Plazma Liderlik.....	28
Eğitim Yönetimi Bağlamında Plazma Teorisi ve Liderlik Varsayımları.....	32
Vatandaşlık Kavramı.....	57
Dünyada Vatandaşlığın Tarihsel Gelişimi.....	61
Türkiye’de Vatandaşlığın Tarihsel Gelişimi.....	65

Vatandaşlığın Kuramsal İçeriği	68
Plazma Liderlikle İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	77
Plazma Liderlikle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	77
Vatandaşlık Algısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	80
Vatandaşlık Algısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	91
Bölüm 3 Yöntem	101
Araştırmanın Modeli	101
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	101
Veri Toplama Süreci	108
Veri Toplama Araçları	109
Verilerin Analizi	126
Bu Araştırma İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	130
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	137
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Betimsel İstatistiksel Bulguları	137
Öğretmenlerin Plazma Liderliğe İlişkin Algılarının Siirt ili ve İlçelerine Göre Mekânsal Dağılımı	143
Öğretmenlerin Plazma Liderliğe İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	156
Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Betimsel İstatistiksel Bulguları	180
Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Siirt ili ve İlçelerine Göre Mekânsal Dağılımına İlişkin Bulgular	183
Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	191
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	213
Öğretmenlerin Plazma Liderlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	213
Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	223
Öneriler	233
Kaynaklar	237

EK-A: Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği (ÇBPLÖ).....	288
EK-B: Vatandaşlık Algısı Ölçeği (VAÖ)	290
EK-C: Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen).....	292
EK-D: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)	293
EK-E: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)	294
EK-F: 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Siirt İl ve İlçelerin Ortaöğretim Kurumları Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	295
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	296
EK-Ğ: Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	297
EK-H: Etik Beyanı.....	299
EK-I: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	300
EK-İ: Dissertation Originality Report.....	301
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	302

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Plazma ve Gazların Karşılaştırılması</i>	26
Tablo 2 <i>Liderlik Durumları ve Maddenin Halleri</i>	31
Tablo 3 <i>Plazma Maddeler ve Plazma Liderlik Varsayımları</i>	57
Tablo 4 <i>Vatandaşlıkla İlgili Yaklaşımlar ve Vatandaşlık Tanımları</i>	59
Tablo 5 <i>Öğretmen Grubu İçin İlçelere Göre Evren ve Örneklem Sayıları</i>	103
Tablo 6 <i>Öğrenci Grubu İçin İlçelere Göre Evren ve Örneklem Sayıları</i>	103
Tablo 7 <i>Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Temsil Edilme Sayıları</i> . 104	
Tablo 8 <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler</i>	105
Tablo 9 <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler</i>	107
Tablo 10 <i>ÇBPLÖ'nün AFA Sonuçları</i>	113
Tablo 11 <i>ÇBPLÖ'nün Alt Boyutları ve Madde Numaraları</i>	114
Tablo 12 <i>ÇBPLÖ'nün Güvenirlik Analiz Sonuçları</i>	115
Tablo 13 <i>ÇBPLÖ'nün Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar İçin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 14 <i>ÇBPLÖ'nün Korelasyon Analiz Sonuçları</i>	118
Tablo 15 <i>ÇBPLÖ'nün birinci düzey DAF Uyum İndeksleri</i>	121
Tablo 16 <i>ÇBPLÖ'nün ikinci düzey DFA Uyum İndeksleri</i>	124
Tablo 17 <i>VAÖ'nün Alt Boyutları ve Madde Numaraları</i>	125
Tablo 18 <i>VAÖ'nün Birinci Düzey DFA Uyum İyilik Değerleri</i>	125
Tablo 19 <i>VAÖ'nün İkinci Düzey DFA Uyum İyilik Değerleri</i>	126
Tablo 20 <i>Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeğinin Skewness ve Kurtosis Değerleri</i>	127
Tablo 21 <i>Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Skewness ve Kurtosis Değerleri</i>	128
Tablo 22 <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Puan Aralıkları</i>	129
Tablo 23 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan ÇBPLÖ'nün DFA Uyum İyilik Değerleri</i>	132
Tablo 24 <i>ÇBPLÖ'nün Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Katsayıları</i>	133
Tablo 25 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan VAÖ'nün DFA Uyum İyilik Değerleri</i>	135
Tablo 26 <i>VAÖ'nün Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Katsayıları</i>	136
Tablo 27 <i>Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular</i>	137

Tablo 28 Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği Maddelerinin Sıklıkları, Yüzdeleri, Medyan ve Interquartile Range (IQR) / Çeyrekler Açıklığı Değerleri	139
Tablo 29 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Cinsiyete” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları	156
Tablo 30 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Medeni Duruma” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları.....	157
Tablo 31 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Görev Unvanına” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları	158
Tablo 32 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Görev Yerine” Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	160
Tablo 33 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Görev Yapılan Okul Türüne” Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	166
Tablo 34 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Yaşa” Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	171
Tablo 35 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Mesleki Kıdeme” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	172
Tablo 36 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Okul Müdürüyle Çalışma Süresine” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	174
Tablo 37 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Branşa” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	177
Tablo 38 Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Öğrenim Durumuna” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları.....	179
Tablo 39 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular	180
Tablo 40 Öğrenci Vatandaşlık Ölçeği Maddelerinin Sıklıkları, Yüzdeleri, Medyan ve Interquartile Range (IQR) / Çeyrekler Açıklığı Değerleri.....	181
Tablo 41 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Cinsiyete” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları.....	191
Tablo 42 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Doğum Yerine” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	193
Tablo 43 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Kalınan Yere” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları	194

Tablo 44 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Okul Türüne” Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	196
Tablo 45 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Okudukları Sınıfa” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	199
Tablo 46 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “İlçelere” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	201
Tablo 47 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Ailedeki Kişi Sayısına” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	206
Tablo 48 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Anne Eğitim Durumuna” Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	208
Tablo 49 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Baba Eğitim Durumuna” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	209
Tablo 50 Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Ailelerinin Gelir Durumuna” Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	212

Şekiller Dizini

Şekil 1. Plazmanın elemanları	17
Şekil 2. Maddenin dört hali.	18
Şekil 3. Maddenin dört hali.	19
Şekil 4. Maddenin enerji artışına bağlı olarak hal değişimi.....	20
Şekil 5. Plazma maddelerin oluşum aşamaları	20
Şekil 6. Doğal plazma örnekleri	21
Şekil 7. Yapay plazma örnekleri	22
Şekil 8. Plazmanın sınıflandırılması	23
Şekil 9. Plazmanın parametreleri.....	25
Şekil 10. Plazma ve gazlarda elektronların hareketleri.....	25
Şekil 11. Plazma liderden sergilemesi beklenen davranışlar.....	30
Şekil 12. Okul yöneticilerinin lider-üye etkileşimi bağlamında plazma liderlik davranışları.....	37
Şekil 13. Okul yöneticilerinin adil (tarafsız) yönetim bağlamında plazma liderlik davranışları.....	39
Şekil 14. Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları.....	41
Şekil 15. Okul yöneticilerinin örgütsel zeka bağlamında plazma liderlik davranışları	43
Şekil 16. Okul yöneticilerinin eylem ve tepkide çabukluk bağlamında plazma liderlik davranışları.....	45
Şekil 17. Bilgi yönetimi süreçleri	46
Şekil 18. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları	48
Şekil 19. Yeniliği destekleme durumlarına göre organik ve mekanik örgütlerin özellikleri	49
Şekil 20. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları.....	50
Şekil 21. Okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları.....	52
Şekil 22. Geribildirim döngüsüyle örgütlerin açık sistem yapıları.....	53
Şekil 23. Okul-çevre etkileşiminde okul yöneticilerinin sorumlulukları.	55

Şekil 24. Okul yöneticilerinin çevresel şartlara uyum (örgüt-çevre etkileşimi) bağlamında plazma liderlik davranışları	56
Şekil 25. Vatandaşlığın boyutları	60
Şekil 26. Vatandaşlığın boyutları	61
Şekil 27. Romalılarda toplumsal piramid	62
Şekil 28. Vatandaşlığın kuramsal içeriğini oluşturan boyutlar.....	68
Şekil 29. Hak ve özgürlük ile görev ve sorumluluk arasındaki ilişkisi.....	70
Şekil 30. İnsan hak ve özgürlükleri	72
Şekil 31. Etkin (aktif) vatandaşlığın bileşenleri	75
Şekil 32. ÇBPLÖ'nün yamaç-birikinti grafiği	112
Şekil 33. ÇBPLÖ'nün birinci düzey DFA path (yol) diyagramı	119
Şekil 34. ÇBPLÖ'nün ikinci düzey DFA path (yol) diyagramı	122
Şekil 35. ÇBPLÖ'nün DFA path (yol) diyagramı	131
Şekil 36. VAÖ'nün DFA path (yol) diyagramı.....	134
Şekil 37. Siirt ili ve ilçelerinin lider-üye etkileşimine ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	143
Şekil 38. Siirt ili ve ilçelerinin adil (tarafsız) yönetime ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	144
Şekil 39. Siirt ili ve ilçelerinin yetenek yönetimine ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	146
Şekil 40. Siirt ili ve ilçelerinin örgütsel zekaya ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	147
Şekil 41. Siirt ili ve ilçelerinin eylem ve tepkide çabukluk boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	148
Şekil 42. Siirt ili ve ilçelerinin bilgi yönetimi boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	150
Şekil 43. Siirt ili ve ilçelerinin yenilik yönetimi boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	151
Şekil 44. Siirt ili ve ilçelerinin insan kaynakları yönetimi boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	152
Şekil 45. Siirt ili ve ilçelerinin çevresel şartlara uyum boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	153
Şekil 46. Siirt ili ve ilçelerinin plazma liderliğe ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	155

Şekil 47. Siirt ili ve ilçelerinin insan olmak boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	184
Şekil 48. Siirt ili ve ilçelerinin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	185
Şekil 49. Siirt ili ve ilçelerinin hak ve özgürlükler boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	186
Şekil 50. Siirt ili ve ilçelerinin etkin (aktif) vatandaşlık boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	188
Şekil 51. Siirt ili ve ilçelerinin birlikte yaşama boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	189
Şekil 52. Siirt ili ve ilçelerinin vatandaşlığa ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı	190

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
Ss	: Standart Sapma
t	: t Değeri
F	: F Değeri
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
η^2	: Eta Kare Etki Büyüklüğü
χ^2	: Ki-Kare
α	: Güvenirlik Katsayısı
%	: Yüzde
N	: Katılımcı Sayısı
<	: Küçüktür
>	: Büyüktür
akt.	: Aktaran
bknz	: Bakınız
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CI	: Condition Index
CN	: Kritik N Değeri
ÇBPLÖ	: Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EM	: Beklenti-Maksimizasyon Algoritması
GFI	: İyilik Uyum İndeksi
IFI	: Fazlalık Uyum İndeksi
IQR	: Çeyrekler Açıklığı Değeri
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
LISREL	: Linear Structural Relations
LSD	: Least Significant Differences
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

NFI	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
PGFI	: Sıkı İyilik Uyum İndeksi
PNFI	: Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi Değeri
RFI	: Görelİ Uyum İndeksi
RMR	: Ortalama Hataların Karakökü
RMSEA	: Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karakökü
TDK	: Türk Dil Kurumu
VAÖ	: Vatandaşlık Algısı Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Bu başlık altında araştırmaya yönelik problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, problem cümlelerine, sayıtlıklarına, sınırlılıklarına, tanımlarına, araştırmaya esas olan konunun literatürdeki ve eğitim yönetimi bağlamındaki yansımalarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Toplumların ve örgütlerin temel amacı toplumsal ve örgütsel yaşamda süregelen olayların ahenkli bir şekilde devamını sağlamaktır. Çoğu zaman toplumsal ve örgütsel yaşamda ahenkli bir düzeni devam ettirme ya da düzensizliği yok edip düzeni ikame eden koşulları bir araya getirme ihtiyacı ortaya çıkar. Makro düzeyde toplumu, mikro düzeyde örgütleri ilgilendiren bu ihtiyacın giderilmesi, toplumlara ve örgütlere yön verebilen geniş ufuklu insanların varlığıyla mümkündür. Literatürde *lider* olarak karşılık bulan geniş ufuklu bu insanlar, hemen hemen tüm tarihsel süreçlerde kritik ve belirleyici bir rol oynamışlardır. Günümüz dünyasında da kitleleri ve grupları bir hedef doğrultusunda kendine kolayca bağlayabilen, yönlendirebilen ve kamçılatabilen liderler, dünya düzeninin temel aktörleri haline gelmiştir. Bu nedenle 21. yüzyılın her alanında daha güçlü ve daha iradeli liderlere gereksinim duyulacağı bir yüzyıl olacağı söylenebilir.

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı ve başdöndürücü değişimler karşısında başarılı olmak isteyen örgüt liderlerinin etkileyicilik, özgünlük ve yönlendiricilik gibi liderlik süreçlerini harmanlayan dirik bir yönetim anlayışıyla donanımlı olmaları gerekmektedir (Erçetin, 2000). Çünkü tarihsel süreç incelendiğinde toplumların ve örgütlerin sürekli belli başlı liderler etrafında kenetlendiği ve bu liderlerin kritik kararlarla toplumları ve örgütleri derinden etkilediği görülür. Dahası lider, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel öğelerden etkilenirken aynı zamanda toplumsal sistemleri de etkileyebilen kişi olması nedeniyle diğer kişilerden farklılık gösterir (Barker, 2001; Güçlü, 2018). Çoğulculuk, çok kültürlülük ve artan toplumsal ihtilaflar da etkin ve etkili liderliği gündeme taşımıştır (Mulford, 2005). Bu durumun tabii bir sonucu olarak liderlik konusu 20. Yüzyılın başlarından itibaren detaylı bir biçimde araştırmaların odak noktası haline gelmiş, liderliğe farklı ve özgün anlamlar yüklenmeye başlanmıştır (Lunenberg & Ornstein, 2000).

20. yüzyıldan itibaren tüm yetkilerin tek bir kişide toplandığı klasik yönetim ve liderlik anlayışı farklılaşan ihtiyaçlar nedeniyle popülaritesini yitirmeye başlamıştır (Memduhoğlu, 2013). Diğer bir ifadeyle klasik ve(ya) geleneksel liderlik yaklaşımlarından çağdaş liderlik yaklaşımlarına yöneliş tek adam liderlik yaklaşımlarından katılımcı ve paylaşımcı liderliğe geçiş şeklinde paralel bir seyir izlemiştir. Liderin toplumla ilişkisinde, toplumun lidere atfettiği rollerde çoklu bakış açıları ortaya çıkmıştır (Evers & Lakomski, 2000; Harris, 2008). Liderliğe yüklenen yeni anlamlar ve roller, liderlik olgusunun kapsamını değiştirmiş, liderin sahip olduğu çok sayıda niteliğin esaslı sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. Böylece liderliğe bakış açısındaki değişimebağlı olarak örgütlerde yerleşik davranış kalıpları yıkılmış, çevreye uyum sağlayabilen esnek ve gevşek yapıları örgütler ortaya çıkmıştır (İ. Şahin, 2017). Liderlik bağlamında dalider ile takipçileri arasında karşılıklı olarak meydana gelen etkileşime ve iletişime ilişkin yönelmeler artmıştır (Birel ve Uçar, 2014).

Çağdaş ve modern örgütlerde “insan” faktörü paha biçilmez bir değer olarak değerlendirilir. Örgüt çalışanlarını becerilerine ve kapasitelerine göre harekete geçirebilen liderler, başarılı liderler olarak görülür. Liderin görevi takipçilerine emirler yağdırmak değil, onlara başarı olabilecekleri ortamlar sağlayıp destek olmaktır (Voss, 2000). Aslında lideri diğerlerinden ayıran bir diğer önemli nitelik desahip olduğu vizyondur. Çünkü lider ve vizyon bir sarmal gibi birbirini tümlenmekte, vizyonsuz bir lider düşünülemezdir (Erçetin, 2000). O halde liderin sahip olduğu vizyon ve özellikler, liderin örgüt üyeleri tarafından benimsenmesine ve çalışanların örgütle bütünleşmesine büyük bir katkı sağlayabilir.

Sarvan (1990) başarılı örgütlerin ve kurumların temelinde güçlü liderlerin olduğunu belirtmektedir. Öyle ki Sarvan, başarılı örgütlerin varlıklarının güçlü ve etkili liderle sağlanabileceğini düşünmektedir. Benzer şekilde Katz & Kahn (1979) günümüz rekabet dünyasında ayakta kalabilmenin ancak güçlü liderlerle mümkün olabileceğini, örgütlerde liderliğin değişen çevresel şartlar, örgüt üyelerinin örgüte devamlılığını sağlama ve iç-dış dinamikler nedeniyle kaçınılmaz olduğunu savlamaktadır. Aynı zamanda örgütler, tıpkı diğer istemler gibi sürekli değişim göstermekte ve değişimlerden yakından etkilenmektedir. Bu değişim süreçlerinde örgütü çevresel koşullara göre uyarlamak da bir liderlik becerisidir. Zira dinamik ve

her zaman öngörülemeyen bir duruma karşı örgütün devamlılığını sağlamak da yeni ve güncel liderlik tarzıyla olanaklıdır (Akın, 2019). Erçetin (2001a) örgütsel yaşamdaki bu durumu 21. yüzyılda yaşanan paradigma değişimlerine bağlamakta ve yeni bilim yaklaşımıyla açıklamaktadır. Erçetin'e göre örgütsel yaşamda kestirilemeyen olay veya olgular kaos ve karmaşıklığın felsefi temelleriyle birlikte yeni liderlik tarzlarını ortaya çıkarmıştır.

1930'lu yıllara kadar liderlik konusuna fazla önem verilmemiştir. Ancak yönetim alanında işgörenlerin amirleri tarafından verilen görevleri yerine getirmemeleri ya da yerine getirmede gösterdikleri düşük istek ve performans, liderlik konusunun detaylı incelenmesini sağlamıştır. Liderlik 1930'lu yıllardan sonra astınüstün davranışlarından etkilenerek harekete geçmesi olarak alanyazında çeşitli tartışmalarla yerini almaya başlamıştır (İlgar, 2000). Bu tartışmalara göre liderlik lider ve takipçilerinin birbirini etkilemesi, birbiriyle etkileşime girmesi şeklinde süregelen karmaşık bir süreci içerir. Lider kişi, örgütte etkin ve etkili olan kişidir. Örgütlerin işlevsel olabilmelerini sağlayan kişi olarak lider, örgütün ihtiyaç duyduğu en uygun liderlik tarzını sergilemekle yükümlüdür (Can, 2014). Ne var ki her durum için geçerli olabilecek bir liderlik tarzından da söz edilemez. Çünkü örgütün içinde bulunduğu günün koşulları ve gereklilikleri, sergilenecek liderlik türünün belirleyicisi olabilmektedir (Northouse, 2013). Bu çerçevede Tutar'a (2016) göre örgüt çalışanlarını sevk ve idare etmek olan yöneticilik anlayışının yerini işgörenleri güdülemek, onları değişimin öncüsü haline getirmek şeklindeki liderlik yaklaşımına terk ettiğini belirtmektedir. Lloyd (2006) ortaya çıkan yeni liderlik tarzlarının "doğruluk, tarafsızlık, cesaret, özgünlük ve bilgelik" gibi önemli kilit kavramların ürünü olduğunu iddia etmektedir. Hoy & Miskel (2012) ise yeni liderlik türlerini, örgüt üyelerinin karşılıklı ortak yönlerini etkileyen sosyolojik bir sürecin sonucu olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla çağdaş ve yeni liderlik anlayışlarına ilişkin varsayımların büyük bir kısmının çoklu bakış anlayışları çerçevesinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Eğitim kurumları da bahse konu olan yeni liderlik varsayımlarının görülebileceği örgütler kapsamında değerlendirilebilir.

Sosyal kurumların başında yer alan eğitim kurumları değişik örgütlerden meydana gelmiş yapılardır. Bu örgütlerin görece en büyüklerini okul örgütleri oluşturmaktadır. Okullar, eğitim hizmetlerini yerine getirerek doğrudan insana

yönelik eylemlerde bulunur ve değişen çevre koşullarına ayak uydurmak için liderlere ihtiyaç duyar (Çalık, 1997). Öğretmenler ise görev yaptıkları eğitim örgütlerinde bireylerin sosyal uyumlarının daha sağlıklı ve güçlü olmasına katkı sunarak okul liderlerine destek olmaya çalışır(Çelik & Namalır, 2016). Bu nedenle okul örgütlerinin başarısı büyük ölçüde bir lider olarak okul yöneticilerinin paydaşlara sağlamış olduğu destekle (Buckner & McDowella, 2000)ve ortak bir vizyon etrafında herkese hitap eden bir liderlik yaklaşımı sergilemesiyle mümkündür(Erçetin, 2000; Sledge & Morehead, 2006). Aynı zamanda okullar, insan kaynağını işletme ve geliştirme sorumluluğu da üstlenir. Okul gibi eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının yanı sıra diğer tüm maddi ve manevi kaynakların etkili ve verimli kullanılması ise okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle yakından ilişkilidir (Aydın, 2010). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik özelliklerinin topluma sunulan insan niteliği ve kalitesi üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Rekabetin yoğun bir şekilde yaşandığı günümüz örgütlerinde ayakta kalabilmenin ön koşulu esnek ve değişime açık oluşla mümkündür. Okulların da meşruiyetini devam ettirme ve toplumsal taleplere cevap vermek için değişime uygun hareket etmesi beklenmektedir (Çelik ve Hamedoğlu, 2019; Erçek ve Birel, 2019). Başka bir deyişle okullar, toplumun gereksinim duyduğu insan profilini yetiştirmek zorundadır. İstendik insan profilinin yetişmesinde ve okullarda örgütsel etkinliğin sağlanmasında okul yöneticilerinin liderlik becerisi belirleyici olabilmektedir. Aynı zamanda okul yöneticisi eldeki kaynakları örgütün amaçlarına kanalize edebildiği sürece örgütsel etkiliği gerçekleştirmiş olur (Sağır, 2013). Balcı (2014) okul yöneticilerinin okulun etkililiğinde başat bir rol üstlendiklerini ve okul etkililiği ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savunur. Açıkalın (2004) da okul yöneticilerinin lider olmalarının bir gereği olarak topluma karşı sorumluluklarının olduğunu belirtmekte ve bu sorumluluk bilinciyle hareket edebilmenin temel koşulunun okul yöneticilerinin liderlik becerileri olduğunu vurgulamaktadır. Begley (2001) okul yöneticisinin okulun değişimine ve gelişimine öncülük ettiği müddetçe başarılı bir lider olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Erçetin ve Hamedoğlu (2007) ise küreselleşmeyle beraber liderlerin, farklılıklara saygılı ve duyarlı davranışlar

sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bu açıklamalar eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Kültürel yaşamda, ekonomide, teknolojiye ve birçok alanda çok yönlü değişimlerin yaşanması okulları ve eğitim örgütlerini köklüdeğişimlere yöneltmiştir. Eğitim örgütleri sürekli değişime ve yenileşmeye karşı kendini uyarlamak zorunda olan toplumsal sistemlerdir. Bunun yanı sıra değişim ve yenilikle birlikte eğitim dört duvarla sınırlı bir etkinlik olmaktan çıkmış, kendine özgü karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Eğitim anlayışındaki bu farklılık okullarda görev alacak yöneticilerin liderlik becerilerinin daha fazla önemsenmesini sağlamıştır (Çolakoğlu, 2005; Erçetin ve Demirbulak, 2002). Okul yöneticilerinin liderlik rolleri okulun etkililiği üzerinde oldukça belirleyici olabilmektedir. Diğer bir anlatımla okulun etkililiği okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Çünkü bir okulun başarısında en büyük paya sahip olan kişi okul yöneticisidir (Balcı, 2014). Benzer bir şekilde Busher & Barker (2003) ve O'Connor (2002) liderlik özelliklerini gösterebilen okul yöneticilerinin etkili bir öğrenme ortamı oluşturma ve farklı kaynaklara ulaşma noktasında diğer meslektaşlarına göre daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. O halde eğitim lideri olarak okul yöneticisi, yönetim süreci boyunca yönetime dâhil olan tüm yararlıları bir bütünlük içinde bir arada tutabilmelidir (Erçetin, 1999).

Okul gibi örgütlerde yeni liderlik tarzlarına doğru yönelim, yeni liderlik tarzlarının örgütsel ve bireysel çıktılar üzerinde daha etkili olduğunu gösteren araştırmalardaki artışla açıklanabilir. Başka bir ifadeyle yeni liderlik tarzlarının çalışanların örgütsel ve bireysel çıktıları üzerinde daha etkili olduğunun anlaşılması yeni liderlik tarzlarının önemini artırmıştır. Nitekim alanyazında okullarda ve farklı örgütlerde sergilenen yeni liderlik tarzlarının örgütsel performansı (İşcan, 2006; Jensen & Luthans, 2006; Korkmaz, 2005; Wong & Laschinger, 2012; Yavuz, 2008), örgütsel bağlılığı (Blankenship, 2010; Buluç, 2009; Çatır, 2009; Çetin, 2018; Kolamaz, 2007; Nal, 2003; Terzi ve Kurt, 2005; Tuna, 2009; Yalçın, 2005), yıldırma davranışlarını (Agervold & Mikkelsen, 2004; Cemaloğlu, 2011; Cengiz, 2008; Leyman, 1996; Okçu, 2011), iş tatminini (Caffey, 2012; Cinnioğlu, 2018; Eren ve Yalçıntaş; 2017; Lisbijanto & Budiyanto, 2014; Loke, 2001), örgütsel zekâyı (Turan, 2017), motivasyonu (Arslanoğlu, 2016), tükenmişliği (Alga, 2017; Eyal & Roth, 2011; Mckinney-Thompson, 2015;

Risambessy, Swasto, Thoyib & Astuti, 2012), stresi (Akcan, 2013; Azmsha, Mehdipour & Heydarinejad, 2012), işe yabancılaşmayı (Babadağ ve İşcan, 2017; Hosseinzadeh, Nazem & Eimani, 2014; Sarros, Teanewski, Winter, Santora & Densten, 2002), örgüt iklimini (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Daly, 2002; Eroğluer ve Yılmaz, 2015; Shin, 2012), örgütsel sessizliği (Alparıslan, 2010; Erenler, 2010; Erol ve Köroğlu, 2013; Wang ve Hsieh, 2012), örgütsel adaleti (Zhu, May ve Avolio, 2004; Turhan, 2007) ve sinik davranışları (Akan, Bektaş ve Yıldırım 2014; Özler, Atalay ve Şahin, 2010) etkilediğine ilişkin araştırma bulguları yeni liderlik tarzlarının örgütsel ve bireysel çıktılar üzerinde daha etkili olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Bu çerçevede örgütsel ve bireysel çıktılar üzerinde etkili olması beklenen bir başka güncel ve yeni liderlik paradigmasınının *plazma liderlik* olduğu iddia edilebilir.

Plazma liderlik paradigması disiplinlerarası etkileşimin doğal bir sonucu olarak görülebilir. Diğer bir deyişle plazma liderlik paradigması daha çok fiziğın uğraş alanı içinde bulunan plazma maddeler konusunun yönetim bilimine uyarlanmış halidir. Alanyazında plazma liderlik paradigması ilk kez Erçetin, Açıkalin ve Bülbül'ün (2013) *Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım* adlı çalışmalarında gündeme gelmiştir. *Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım* çalışmasında plazma liderlik; karışık, çalkantılı ve düzensiz koşullarda ortaya çıkan yeni bir liderlik profili olarak tanımlanmıştır. Aynı çalışmada plazma liderlik paradigması *Arap Baharı* çerçevesinde ele alınarak tartışılmıştır. Erçetin ve diğerleri (2013) kaotik ortamlarda plazma liderin rollerini“örgütsel sistemin farkına varmak, örgütsel sisteme etki eden temel öğeleri saptamak, örgütsel sisteme etki eden faktörlerin ilişkisini anlamak, yönetsel kararlarda örgütsel sistem ağını dikkate almak ve içinde bulunulan duruma göre bütün liderlik türlerini çok boyutlu kullanabilme becerisine sahip olmak” şeklinde özetlemektedir. Bu kapsamda bir metafor olarak plazma liderlik kavramı *şemsiye liderlik* olarak da ifade edilebilir. Çünkü plazma liderlik paradigması diğer liderlik türlerini içeren çok geniş ve çok boyutlu bir liderlik modelini içermektedir.

Plazma liderlik; lideri var eden, ortaya çıkaran, içinde bulunulan toplumu ve bölgesel koşulları betimleyen bir liderlik türüdür. Yani plazma liderlik, bilinen liderlik türlerinin çok üstünde ve çok ötesinde bir liderlik tarzıdır (Erçetin, 2014).Eğitim yönetimi bağlamında plazma liderden tüm paydaşları ortak noktada birleştirmek

üzere farklılıkları ve çelişkileri iyi tahlil edebilmenin yanı sıra kendi okulunu yaşanan küresel değişime ayak uydurabilecek seviyeye yükseltmesi beklenmektedir (Karaca, Silsüpür, Alyamaç, Serter ve Serter, 2016). Plazma lidere yönelik bu önemli beklentiler, bulunulan pozisyona ve duruma göre farklılık gösterebilir. Söz gelimi eğitim örgütlerinin işleyişiyle ilgili merkez ve taşra teşkilatlarındaki görevlilerin yaklaşımları değişiklik gösterebilir. Aynı şekilde yönetsel kararlarda da farklı liderlik türlerinin ve yaklaşımlarının çeşitlenme olasılığı oldukça yüksek olabilir (Erçetin, 2019). Bu yönüyle plazma liderliğin farklı düşünebilmeyi, farklı olabilmeyi, farklı çözüm yolları üretebilmeyi, yoğun ve ani kararlar alabilmeyi gerektiren bir liderlik türü olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim örgütlerinde değişik anlayışlar, fikirler, görüşler ve yaklaşımlar egemen olabilir. Plazma lider olarak okul yöneticisi, eğitim örgütlerinin de plazma özellikler gösterebileceğinin farkında olması gerekir (Erçetin, 2019). Plazma maddelerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de lider ile üyeler arasında sürekli bir etkileşim vardır. Plazma liderler, okul sistemindeki tüm alt birimlerle etkileşim halindedir ve bu etkileşim okul örgütü içinde kolektif bir uyum göstermek zorundadır. Plazma liderler herkesin arkadaş olmaktan mutluluk duyduğu ve kolayca etkileşim kurduğu kişilerdir. Eğitim örgütlerinde plazma liderlerin bilgi, donanım ve tecrübeleriyle başta öğretmenler olmak üzere öğrenciler, veliler ve diğer yarar daşlarla aktif bir etkileşim içinde bulunması beklenmektedir. Özellikle plazma liderlerin kurduğu nitelikli bir etkileşimin öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarında ve davranışlarında belirleyici olabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını hangi düzeyde ve hangi faktörlere göre sergilediklerinin belirlenmesi öğrencilerin vatandaşlık algılarının tahmin edilmesine de katkı sağlayabilir.

İnsanların bir arada yaşama arzusu devlet düzenini kaçınılmaz kılmıştır. Devlet düzeninin kuruluşuyla birlikte vatandaşlık kavramı yeşermeye başlamıştır (Ereş, 2015). Vatandaşlık birey ile devlet arasında görev, sorumluluk, yükümlülük ve hak ilişkilerini düzenleyen hukuksal bir bağıdır. Bu bağ bireyin devlete bağlılığını gösteren ödev ve sorumluluklar ile devlet karşısında sahip olunan hakları ifade etmektedir. Vatandaşlık kavramı siyasal, sosyal ve medeni hakların kazanımlarıyla ortaya çıkmıştır (Aybay, 2008; Marshall & Bottomore, 2000). Bireylerin vatandaşlık algısı devletin vatandaştan beklentileri ile vatandaşın devletten beklentileri

açısından önemsenmektedir. Aynı zamanda vatandaşlık algısı yaşanan toplum içinde temel ortak değerlerin gelecek kuşaklara aktarımında ve bir arada yaşama kültürünün yerleşmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bir bakıma bireylerin vatandaşlık algısı milli kimlik bilincinin özümsemesinde belirleyici bir faktör olmaktadır (İpek, 2011; Osler & Starkey, 2003). Ancak vatandaşlık algısı, alanyazında sadece politik boyutla değil (Marshall, 2016) aynı zamanda toplumsal boyutla da (Blaug & Schwarzmantel, 2016; Veugelers, 2007) ele alınan bir kavram olmuştur. Vatandaşlığın toplumsal boyutu bireyin toplumsal yapıya uyumunu; politik boyutu ise bireyin hak, görev ve yükümlülükler çerçevesinde siyasi otoritenin bir üyesi veya seçmeni olarak karar alma süreçlerine etkin katılımını ifade etmektedir (Biesta, 2014).

Önceleri sadece batılı toplumların politik geleneklerine göre ortaya çıkmış olan vatandaşlık algısı kavramı küreselleşme ve modernleşme sonucunda anayasal düzenin benimsenmesiyle doğu toplumlarının da politik geleneklerinin bir koşulu haline gelmiştir. Böylece vatandaşlık algısı giderek toplumsal ve kültürel bir olgu olarak tartışılmaya başlanmıştır (Brubaker, 2009). Aslında vatandaşlık algısı, sabit olmayışından dolayı dinamiktir; içerdiği anlamının çeşitli toplumlara ve çevreye göre değişmesi sebebiyle bağlamsaldır; ne olduğu ya da ne olmadığı konusunda bir birlikteliğin olmaması açısından tartışmalıdır ve nihayetinde değişik özellikleri nedeniyle çok boyutlu bir kavramdır (Schugurensky, 2005, akt. Bıçak, 2018).

Günümüzde sadece kendisine biçilen rolleri ve görevleri yerine getiren vatandaşlar değil, sorumluluk alabilen ve her yönüyle etkin olabilen vatandaşlara gereksinim vardır. Yenedünya düzeninde çoğulcu, katılımcı ve demokrat bireyler yetiştirilerek toplum için sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Memduhoğlu, 2013). Doğan'a (2007) göre de vatandaşlık kültürü modern toplumun başat bir değeri olmak zorundadır. Çünkü sanayi ötesi toplumlarda insan odaklı düşünceler etkili olmaya başlamış ve insanın mutluluğu temel öncelikler arasına girmiştir. Vatandaşlık algısı ve düşüncesi *her şey insan içindir* anlayışıyla farklı bir görünüme kavuşmuştur. Evrensel değerlerle birlikte vatandaşlık ayrıcalıklı bir grubun tekelinden çıkarak tüm vatandaşları içine alan geniş bir yapıya dönüşmüştür (Dağ, 2012). Öyle ki çoğu modern devlet, vatandaşlık algısının devlete bağlılık (aidiyet) duygusunu etkilediğini

düşündüğünden okullarda vatandaşlık eğitimine ağırlık vermiştir(Philippou, 2007).Türkiye bağlamında ise yaşanan değişim süreciyle birlikte vatandaşlık algısına ilişkin anlayışlarda derin ayrılıklar yaşanmıştır. Ülkemizde 1980'li yıllardan sonra etnik ve dini kimliklerin öne çıkması bu tartışmaların başlamasına neden olmuştur. 1990'lı yıllardan sonra ise etnik ve dini kimlikler kamusal alanda yoğun görülmeye başlanmıştır. Böylece diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de detarihsel süreç içinde vatandaşlık algısına farklı anlamlar yüklenmiştir (Durgun, 2010). Doğal olarak eğitim örgütleri de toplumsal kurumlar olarak vatandaşlık algısına yönelik bu değişimden etkilenmiştir.

Eğitimin temel siyasi işlevi devletin mevcut siyasal sitemine bağlı vatandaşlar yetiştirmektir. Devletine sadakatle bağlı vatandaş yetiştirebilme konusunda eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı bir özellik göstermektedir (Celkan, 2014). Çünkü eğitim örgütleri olarak okullarda yetişen öğrencilerin vatandaşlık algılarının hangi düzeyde ve ne şekilde olduğunun bilinmesi devletlerin varlıkları için yaşamsal bir gerekliliktir. Nitekim son yıllarda yurt içi alanyazında (Arslan, 2014; Baştürk, 2011; Bingöl, 2000; Çolak, 2015; Demirbaş, 2016; Durmuş, 2017; Durualp ve Doğan, 2017; Ersoy, 2012; İçen, 2017; İçen, Öztürk ve Yılmaz, 2017; Öcal, 2011; Özbek, 2004; Tonga, 2013; Utku, 2015; Yıldırım, 2018) ve yurt dışı alanyazında (Arrowood Schultheis, 2011; Burns McFadden, 2011; Dinesen, Norgaard & Klemmensen, 2014; Evans, 2006; Groot, 2011; Hahn, 2015; Kennedy, 2007; Kuang & Kenedy, 2014; Marshall, 2005; O'Brien & Smith, 2011; Losito ve D'Amira, 2003; Sears & Hughes, 1996; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 1999; Zhang, 2011) vatandaşlık algısına ilişkin araştırmalardaki artış bu çıkarımı doğrular niteliktedir.

Okul yöneticilerinin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde sergilemiş oldukları liderlik davranışları, öğrencilerin arzu edilir vatandaşlık algıları düzeyine yön verebilir. Araştırmanın yapıldığı Siirt ilinin birçok yönden diğer illere göre farklı sosyo-ekonomik ve çokkültürlü bir yapıya sahip olması da öğrencilerin vatandaşlık algılarını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin vatandaşlık algılarının hangi değişkenlere göre ve ne düzeyde olduğunun bilinmesi oldukça önemli bir hale gelmektedir. Bu sorunu tam anlamıyla tespit edebilmek için öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesine ihtiyaç vardır. Özellikle Siirt ilinde bulunan ortaöğretim (lise) kurumlarında genç ve dinamik insan kaynağının olması çeşitli

yapılanmaların ve oluşumların dikkatini çekmektedir. Söz konusu yapılanmaların ve oluşumların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin öğrencilerin olumlu vatandaşlık algısına sahip olmalarıyla önlenebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çeşitli sosyo-kültürel ve ekonomik faktörlerin ortaöğretim (lise) öğrencilerinin vatandaşlık algılarına ve düzeyine etki edebileceği varsayılabilir.

Görüldüğü gibi hem okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları hem de öğrencilerin vatandaşlık algıları çeşitli değişkenlere ve faktörlere göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla hangi değişkenlerin ve hangi faktörlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını ve öğrencilerin vatandaşlık algılarını etkilediğinin tespit edilebilmesi plazma liderlik ve vatandaşlık konularının ayrı ayrı araştırılmasıyla mümkündür. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ve öğrencilerin vatandaşlık algılarının hangi düzeyde olduğunu bilmek ve mekânsal olarak nasıl bir dağılım gösterdiğini saptama ihtiyacı bu araştırmayı zorunlu kılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ve öğrencilerin vatandaşlık algılarının mekansal analiz yöntemiyle incelenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmada okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ve öğrencilerin vatandaşlık algıları üzerinde etkili olan faktörler ve değişkenler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik davranışları plazma liderliğin varsayımları doğrultusunda ele alınmıştır. Ayrıca araştırmada plazma maddelerin özelliklerinden hareketle plazma liderlik paradigmasının geniş bir çerçevede sunulmuş olması da alanyazına katkı sunabilir. Dolayısıyla araştırmanın eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin plazma liderlik davranışlarının ölçülmesine imkân sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının tespit edilmesi başka liderlik türlerinin tahmin edilmesinde de büyük bir yarar sağlayabilir. Zira plazma liderlik, muhtevası açısından başka liderlik tarzlarına ilişkin özellikleri kapsayan çok boyutlu bir liderlik türüdür. Bu nedenle kuramsal anlamda ilk kez tanımlanan bir liderlik modeli olarak plazma liderliğin amprik (görgül) bir yöntemle geniş bir çerçevede ele alınmış olması alanyazına ciddi bir katkı olarak

görülebilmektedir. Araştırma okul yöneticilerinin kaos, karmaşa ve düzensizlik durumlarında nasıl bir liderlik tarzı sergilediklerini göstermesi açısından da önemli sayılabilir.

Alanyazında plazma liderlik paradigmasının ele alındığı çalışmalar oldukça az ve sınırlıdır (Erçetin vd., 2013; Erçetin, 2014; Erçetin, 2019; Karaca vd., 2016). Söz konusu çalışmalarda genel olarak plazma liderliğin kuramsal alt yapısı ve eğitim yönetimindeki yansımaları ele alınmıştır. Bu çalışmada ise plazma liderlik ilk defa başka değişkenlerle ilişkilendirilerek ele alınmakta ve plazma liderliğin eğitim yönetimi bağlamındaki yansımaları kavramsal çerçeveye birlikte araştırmacılara ve uygulayıcılara güncel bir şekilde sunulmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı Siirt ilinin diğer illere göre siyasal, kültürel ve ekonomik açılardan farklılık göstermesi öğrencilerde farklı vatandaşlık algılarının oluşmasına etki edebilir. Benzer şekilde öğrencilerin hangi düzeyde ve ne tür bir vatandaşlık algısına sahip olduklarının belirlenmesi eğitim sisteminde yetiştirilmek istenen insan profiline ve hazırlanan müfredat içeriklerine yönelik çalışmalara da katkı sunabilir. Çünkü milli birlik ve beraberliği sağlamanın yolu olumlu vatandaşlık duygusuyla yetişmiş insanlara bağlıdır. Bu nedenle yapılan araştırmanın politika yapıcılara ve uygulayıcılara öğrencilerin elde etmesi gereken vatandaşlık kazanımlarının düzeyi hakkında önemli ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ve öğrencilerin vatandaşlık algılarının mekâna göre nasıl bir dağılım gösterdiği de belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ve öğrencilerin vatandaşlık algılarının mekâna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Böylece ulaşılan sonuçların yapılacak araştırmalara zemin oluşturacağı umulmaktadır. Araştırmanın alanyazında yapılan önceki çalışmalara göre öğrencilerin vatandaşlık algılarında nasıl bir değişim olduğunun göstermesi bakımından da kayda değerdir. Son olarak araştırma verilerinin disiplinlerarası bir yaklaşımla çeşitli bilim dallarında kullanılan analiz yöntemlerinden yararlanarak oluşturulması ve elde edilen bulguların detaylı bir şekilde sunulmuş olması araştırmanın bir başka önemi olarak görülebilir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ve öğrencilerin vatandaşlık algıları hangi düzeydedir?” sorusundan oluşmaktadır.

Alt problemler.Bu araştırmada araştırma problemine dayalı olarak şu sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin görüşleri Siirt ili ve ilçelerine göre (Baykan, Eruh, Kurtalan, Şirvan, Pervari ve Tillo) mekânsal olarak nasıl dağılmaktadır?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Medeni duruma,
 - c) Görev unvanına,
 - d) Görev yerine,
 - e) Görev yapılan okul türüne,
 - f) Yaşa,
 - g) Mesleki kıdeme,
 - h) Okul müdürüyle çalışma süresine,
 - i) Branşa,
 - j) Öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin vatandaşlık algısı hangi düzeydedir?
5. Öğrencilerin vatandaşlık algısı Siirt ili ve ilçelerine göre (Baykan, Eruh, Kurtalan, Şirvan, Pervari ve Tillo) mekânsal olarak nasıl dağılmaktadır?
6. Öğrencilerin vatandaşlık algısı;
 - a) Cinsiyete,

- b) Doğum yerine,
- c) Kalınan yere,
- d) Okul türüne,
- e) Okunan sınıfa,
- f) İkamet edilen ilçeye,
- g) Ailedeki kişi sayısına,
- h) Anne eğitim durumuna,
- i) Baba eğitim durumuna,
- j) Ailenin gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

Araştırmaya ilişkin sayıtlılar şu şekilde sıralanabilir;

1. Katılımcılar araştırmaya veri sağlayabilecek niteliklere sahiptir.
2. Ölçek soruları samimi ve yansız bir şekilde cevaplandırılmıştır.
3. Katılımcılar ölçek sorularını doğru anlamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Örneklem dâhil edilen öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleriyle,
2. Kullanılan istatistiksel yöntemlerle,
3. Nicel verilerle elde edilen bulgularla,
4. Tillo'nun araştırmaya dâhil olmamasıyla (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde yeni açılan tek bir ortaöğretim (lise) kurumunun olması ve bu kurumda da araştırmaya katılabilecek kadar öğretmen ve öğrencinin olmaması),
5. COVID-19 nedeniyle sadecetematik mekânsal analizlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Paradigma: Belli bir dönem içinde bilimsel etkinliklere yönelik genel kabul görmüş bilgi dayanakları ve modeller bütünüdür (Balcı, 2010).

Plazma: Elektriksel olarak nötral olan ve rastgele doğrultuda hareket edebilen negatif ve pozitif parçacıklar topluluğudur (Laroussi & Leipold 2004).

Plazma Liderlik: Örgütsel sistemi etkileyen tüm faktörlerin farkında olan, gerektiği durumlarda ve gerektiği zamanlarda her türlü liderlik tarzını sergileyen ve sistemler arasındaki ilişki ağını dikkate alan bir liderlik yaklaşımıdır (Erçetin vd., 2013).

Vatandaşlık: Birey ile devlet arasında görev, sorumluluk, yükümlülük ve hak ilişkilerini düzenleyen hukuki bir bağdır (Marshall & Bottomore, 2000).

Ortaöğretim Kurumları (Lise) : Türk eğitim sisteminde ortaokul ya da imam-hatip ortaokulundan sonra lise olarak da bilinen dört yıllık özel veya resmî örgün eğitim kurumlarıdır (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [OKY], 2013: Ek ibare: RG-1/9/2018-30522).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın problemine uygun bir şekilde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan plazma teorisine, plazma liderliğe, vatandaşlık algısına, plazma liderliğin ve vatandaşlık algısının eğitim yönetimine yansımalarına ve alanyazınındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Plazmanın Tanımı ve Elemanları

Plazma kavramı Yunanca kökenli bir kavram olup değişik bilim dallarında farklı anlamlarda kullanılmıştır. Biyolojide plazma moleküllerin birlikteliği, kanda akyuvar ve alyuvarların içinde bulunduğu sıvı; fizikte ise tamamen ya da kısmen iyonize olmuş gaz veya pozitif iyonlardan ve negatif elektronlardan oluşan akışkan madde anlamına gelmektedir (Bittencourt, 2004; Küçük, Ercan ve Köseoğlu, 2018; Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Plazma herhangi bir şeyin kalıplaşması anlamına gelir. Aynı zamanda gazlara enerji vererek plazma elde edildiğinden plazma maddeler çoğu kez *gaz boşalması*, *gaz deşarji*, *biçimlendirici* veya *jölemsi maddeler* olarak da ifade edilmektedir (Goldston & Rutherford, 1995; Jae-Hoon, Mi-ae, Geum-Jun & Byeong-Hoon, 2014).

Plazma kavramının ortaya çıkmasında 1808 yılında Sir Humry Davy ve 1930'lu yıllarda Michael Faraday'ın elektriksel alandaki çalışmaları etkili olmuştur. Bu çalışmalar aynı zamanda maddenin dördüncü halinin keşfedilmesini ve 1920'li yılların başlarından itibaren plazma kavramının fizik alanyazınında yer edinmesini sağlamıştır. Plazma kavramını ilk kez Çek bilim insanı Johannes Purkinje kullanmıştır (Akan, 2005; Bellan, 2006). 1927'de Nobel ödülü alan kimyager Irving Langmuir iyonize olmuş gazı *plazma* olarak tanımlayarak plazmanın maddenin dördüncü hali olduğunu iddia etmiştir (Atmaca, 2019; Goldstone & Rutherford, 1995; Kikuchi 2011). Plazma konusunda artan araştırmalar, iyonesferin keşfini ve evrenin büyük bir çoğunluğunun plazmadan oluştuğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar savunma sanayisinde kullanılan yüksek güçlü lazere ve termonükleer füzyonailgiyi artırmıştır (Fitzpatrick, 2014, akt. Erçetin, 2019).

Plazma; maddenin katı, sıvı ve gaz halinin dışında dördüncü hali olarak bilinir (Inan & Golkowski, 2011). Katı maddeye dışarıdan enerji verildiğinde

sırasıyla sıvı ve gaz haline geçer. Gaz halindeki maddeye ise belli koşullar altında enerji vermeye devam edilirse plazma madde elde edilir. Burada enerji kaynağı elektrik olabileceği gibi ısı ve ışın da olabilir. Bu nedenle plazma maddeyi gaz halindeki maddelerden ayıran en önemli özellik çok yüksek bir sıcaklığa sahip olması, ışık yayması ve elektriği iletebilmesidir (Kutlu, Monno & Bını, 2005; Wintenberg, Gilbert, South & Wintenberg, 2006). Dolayısıyla plazma; elektriksel olarak nötr olan pozitif ve negatif yüklü parçacıklar topluluğudur. Plazmanın içindeki pozitif ve negatif parçacıklar bağımsız bir şekilde hareket etmesine rağmen sistemin tamamı itibarıyla yüksüzmüş gibi bir özellik gösterir. Diğer bir ifadeyle plazma maddelerin içindeki pozitif ve negatif parçacıkların hareketi bireysel değil, kolektiftir (Akan, 2005).

Alanyazında plazmaya ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar şu şekilde sıralanabilir;

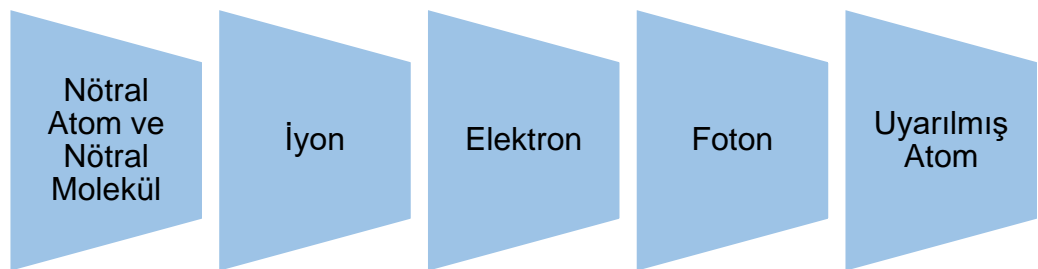
- Plazma ısınma gibi yollarla iyonlaşmış elektron ve iyonlardan oluşan bir gazdır (Thorne & Blandford, 2017).
- Plazma, kolektif davranış sergileyen yüklü ve nötr parçacıklardan oluşan bir gazdır (Chen, 2016).
- Plazma coulomb kuvveti etkisiyle kolektif davranış gösteren, etkileşimli serbest elektron ve iyonize atom veya moleküllerden oluşan maddelerdir (Bittencourt, 2004).
- Maddenin dördüncü hali olarak plazma iyonize olmuş gevşek yapılı gazlardır (Lieberman & Lichtenberg, 2005; Nishikawa & Wakatani, 1999).
- Plazma maddeler bünyesinde uyarılmış atom, iyon, elektron ve nötral atom içeren karışımlardır (Karadeniz, 1990; Yeniçay, 1970).
- Plazma herhangi bir gaza uygun koşullar altında dışarıdan sürekli enerji verilmesiyle oluşan pozitif yüklü iyonların ve elektronların oluşturduğu maddelerdir (Becker, Kogelschatz, Schoenbach & Barker, 2004).
- Plazma içerisinde serbest elektron ve foton bulunduran gaz halinden daha fazla enerji seviyesine yükseltilmiş maddenin buharıdır (Kıyıcı, 2011).
- Plazma yüklü parçacıklardan meydana gelen iyonlaşmış gazdır (Freidberg, 2007; Goldston & Rutherford, 1995).

- Plazma maddenin en büyük enerji konumunda olan halidir (Güneş, 2006).

Plazmaya ilişkin yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere plazma, maddenin katı, sıvı ve gaz hallerinden sonra dördüncü halidir. Plazma gevşek yapıllı gazlardan meydana gelmiş, iyonize olmuş ve en büyük enerjiye sahip maddedir. Bir maddeye dışarıdan sürekli elektrik, ısı ya da ışık enerjisi verildiğinde o madde zamanla plazma maddeye dönüşür. Plazmayı maddenin diğer hallerinden ayıran en temel özelliğın plazmanın sahip olduğu büyük enerjidir. Nötr durumda olan pozitif ve negatif yüklü parçacıklar bir araya gelmek koşuluyla plazma maddeyi oluşturur ve plazma maddelerin içindeki yükler ortak bir şekilde hareket etme eğilimi gösterir. Demirkol'a (2008) göre plazma maddeler yüksek bir sıcaklığa sahip olması ve iyi ısı transferi sağlaması bakımından diğer maddelerden farklılık göstermektedir.

Plazma diğer maddeler gibi çeşitli elemanları içinde barındırır. Başka bir anlatımla plazma maddeler çeşitli elemanların bir araya gelmesiyle oluşmuş maddelerdir. Plazmanın elemanları açıklamalarıyla birlikte şöyle sıralanabilir (Karadeniz, 1990);

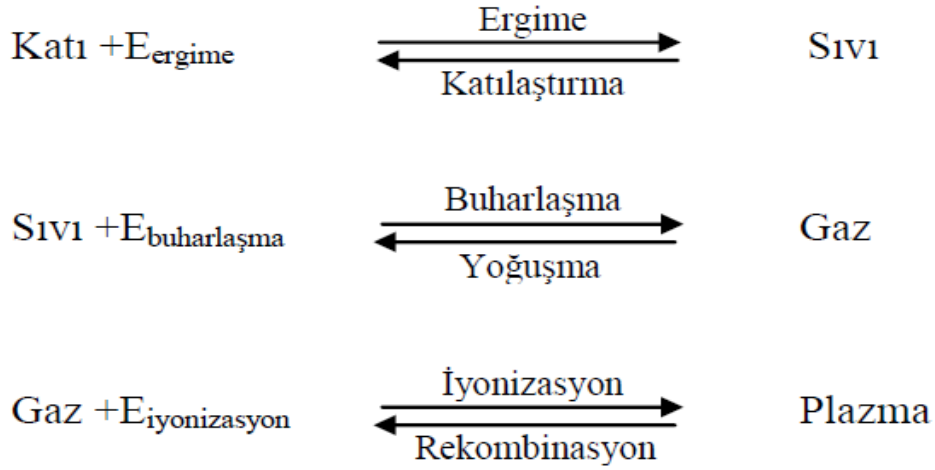
- Nötral Atom ve Nötral Molekül:** İçinde pozitif yüksayısının negatif yük sayısına eşit olduğu atom ve moleküllerdir.
- İyon:** İçindeki (+) yük sayısı, (-) yük sayısından daha büyük olan atomlardır.
- Elektron:** Atomun negatif yükünü ifade eder ve değeri $e=1,6.10^{-19}$ coulombdur.
- Foton:** Işın enerjisi taşıyıcısıdır.
- Uyarılmış Atom:** Üst enerji seviyesine çıkan atomdur.



Şekil 1. Plazmanın elemanları

Plazma Teorisi

Plazmaya ilişkin iddialar ve plazmanın varlığı 15 milyar önce big-bang diye de bilinen büyük patlamayadayanmaktadır. Plazmayla ilgili tartışmalar, diğer maddenin hallerinde olduğu gibi insanlık tarihi kadar eskidir. Başlangıçta kâinattaki her şey plazmaydı. Sonraları kâinat yavaş yavaş soğuyarak gaza, sıvıya ve katı hale dönüşmüştür. Plazma, soğudukça maddenin diğer halleri ortaya çıkmaya başlamıştır(Eliezer & Eliezer, 2001). Plazma teorisi katı-sıvı-gaz-plazma döngüsüne vurgu yapar ve bu döngü plazma-gaz-sıvı-katı şeklinde de işlemektedir. Karadeniz (1990) bu durumu Şekil 2'de şöyle şekilde formüle etmektedir.

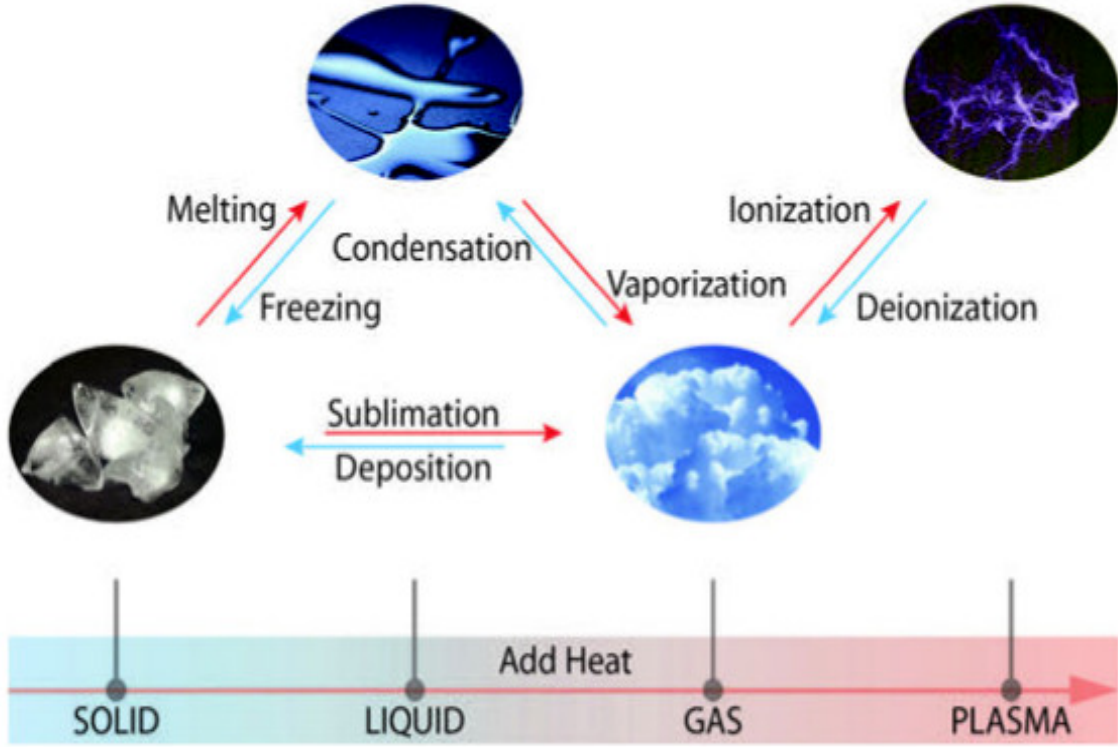


Şekil 2. Maddenin dört hali(Karadeniz, 1990).

Şekil 2'de de görüldüğü gibi katı madde dışarıdan enerji aldıkça *ergiyerek* sıvıya; sıvı madde enerji aldıkça *buharlaştırarak* gaza; gaz maddeler de *iyonlaştırarak* plazma haline dönüşmektedir. Enerji azaldıkça ise maddeler eski hallerine dönüş yapmaktadır (Erçetin, 2019).

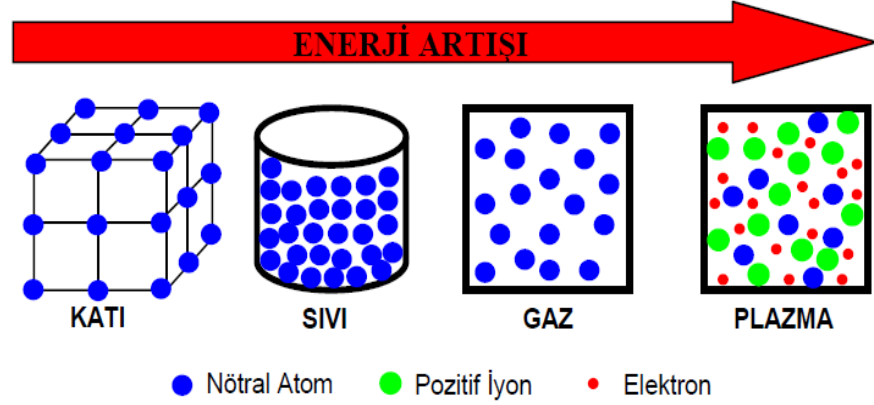
Bir maddeye dışarıdan yeterli düzeyde enerji verildiğinde maddenin kristal yapısı bozulur ve sıvı bir hal alır. Madde sıvı haldeyken atomların yoğunlaşmasından daha fazla enerji verilirse gaz oluşur. Gaz halindeki maddeye ise elektronlarını bırakacak kadar enerji verilirse maddenin dördüncü hali olarak kabul edilen plazma oluşur. Verilen enerji geri alınarak plazma maddeler gaz, sıvı ve katı hale tekrar döndürülebilir (N. Şahin, 2017). Nitekim Şekil 3'te de görüldüğü

gibi katı, sıvı, gaz ve plazma maddeler arasındaki temel fark maddelerin sahip oldukları enerji miktarından kaynaklanmaktadır (Hoffmann, Berganza & Zhang, 2013). (Şekil 3'e göre Solid: Katı; Liquid: Sıvı; Gas: Gaz; Plasma: Plazma; Add Heat: Isı Ekleme; Melting: Erime; Freezing: Donma; Condensation: Yoğunlaşma; Vaporization: Buharlaşma; Ionization: İyonlaşma; Deionization: İyonsuzlaştırma; Sublimation: Süblimleşme; Deposition: Kırağlaşma anlamına gelmektedir).



Şekil 3. Maddenin dört hali (Hoffmann vd., 2013).

Normal şartlar altında su 100°C 'de buharlaşır ve gaz halini alır. Su buharının 100.000°C 'nin üzerinde ısıtılması halinde ise plazma madde elde edilir. Plazma maddeler sadece ısı enerjisiyle elde edilmez. Aynı zamanda plazma maddeler nükleer, kimyasal ve ışık enerjisi yoluyla da üretilebilir (Jae-Hoon vd., 2014). Bu kapsamda maddelerin enerji artışına bağlı olarak hal değişimi Şekil 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. Maddenin enerji artışına bağlı olarak hal değişimi (Akan, 2005).

Plazma maddeler iyonize olmuş maddeler olmakla beraber her yüklü parçacığın iyonize olduğu yapılar plazma madde değildir. Plazma maddelerde pozitif ve negatif yüklü parçacıklar yüksüzmüş gibi bağımsız bir şekilde hareket eder. Bir yapının plazma madde olarak nitelendirilebilmesi için maddenin birim hacmi içinde yeterince plazma yoğunluğunun olması gerekir. Maddeler yüksüzlükten uzaklaştıkça plazma madde olma özellikleri de kaybolur (Öksüz, 2001). Buna göre maddeler *uyarılma*, *ayrışma* ve *iyonlaşma* aşamalarından geçerek plazma maddeye dönüşür ve *uyarılma* aşaması plazma maddelerin başlangıç noktasını oluşturur (Kasih, 2007).



Şekil 5. Plazma maddelerin oluşum aşamaları (Kasih, 2007).

Plazmanın Sınıflandırılması

Evrende yer alan maddelerin %99'undan fazlası plazma halindedir. Örneğin güneş (hidrojen plazma), yıldırım, şimşek, yıldızlar, nebula (bulutsu), auralar (kutup ışıkları) ve Van Allen kuşakları plazmaya örnek olarak gösterilebilir (Heinlin vd., 2010; Verschuren & Kiekens, 2005). Doğal yollarla oluşmuş çeşitli plazma örnekleri Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Doğal plazma örnekleri

Plazma maddeler doğal yollarla oluştuğu gibi laboratuvar ortamlarında yapay yollarla da oluşturulabilir. Ancak yapay yollarla plazma elde edebilmek için ısı, ışın ve elektrik enerjisine ihtiyaç vardır. Yapay plazmalarda maddenin plazma halinin devam edebilmesi için verilen enerjinin süreklilik göstermesi gerekmektedir. Kesikli enerji maddenin plazmaya dönüşmesini engeller (Denes, 1997). Floresan lambalar, neon ışıkları, plazma televizyon ve plazma küresi yapay plazma maddelerinin başlıca örnekleri olarak gösterilebilir. Şekil 7’de yapay yollarla oluşturulmuş çeşitli plazma örnekleri yer almaktadır.

Floresan Lamba



Neon Işıkları



Plazma TV



Plazma Küresi

Şekil 7. Yapay plazma örnekleri

Plazma, sıcak plazma ve soğuk plazma şeklinde de gruplanmaktadır. Güneş, yıldızlar, alevler ve nebulalar sıcak plazmaya; yıldırım ve neonlar ise soğuk plazmaya örnektir. Sıcak plazmalar ile soğuk plazmalar arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Buna göre sıcak plazmaların içindeki gaz bütünüyle iyonize iken; soğuk plazmalarda ise gaz durumundaki atomların sadece %1-10 kısmı iyonizedir ve soğuk plazmalar nötr kalmaya devam eder (Chen & Chang, 2002).

Daha bütüncül bir yaklaşımla plazma maddeler doğal plazma ve yapay plazma şeklinde sınıflandırılmaktadır. Doğal plazma ve yapay plazma da sıcak ve soğuk plazma şeklinde iki alt gruba ayrılmaktadır. Güneş, yıldız, alev ve nebulalar doğal ve sıcak plazmalara; yıldırım doğal ve soğuk plazmaya; kaynak makinesinin ürettiği arklar yapay ve sıcak plazmaya; Floresan, plazma TV, plazma küresi ve neon tüpleri ise yapay ve soğuk plazmaya örnek verilebilir. Bu kapsamda plazmanın oluşum bakımından sınıflandırması Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Plazmanın sınıflandırılması

Plazmanın Kullanım Alanları

Plazma, günümüzde çok çeşitli alanlarda geniş bir şekilde kullanılmaktadır. Plazma kullanımı kalıpcılık, metal doğrama, döküm, madencilik, otomotiv ve makine imalatı gibi sanayi uygulamalarında oldukça yaygındır (Ersöz, 2011). Plazmanın sanayi sektöründe kullanımı ise 1950'li yıllardan sonra olmuştur. Plazma maddeler *plazma fiziği*, *plazma teknolojisi* ve *plazma kimyası* gibi alanlarda incelenmektedir. Enerji, metalürji, uzay, sivil ve askeri birçok alanda kullanımı artan plazmanın en sık kullanımının olduğu alanlar şu şekilde sıralanabilir (Anadolu Plazma Teknoloji Enerji Merkezi, 2019);

- Plazma yüzey teknolojileri,
- Plazma itki motorları,
- Plazma gazlaştırma sistemleri,
- Plazma neşter, plazma iğne vs.,
- Plazma yakma sistemleri,
- Plazmanın uçak ve İHA'larda kullanılması,
- Plazma kesme/aynak makinası,
- Plazma antenleri,
- Plazma yakıt pilleri,
- Plazma arıtma sistemleri vb.

Plazmanın Parametreleri

Plazmanın davranışı maddenin diğer hallerinden farklılık gösterir. Çünkü plazmayı oluşturan atomlar fazlasıyla enerji yüklüdür. Bu nedenle plazma maddeler maddenin gaz haline göre çok daha fazla reaktif davranışlar gösterir. Örneğin plazma halinde hidrojen ve oksijen atomları bir araya gelerek su moleküllerini kolayca oluşturabilmekteyken; gaz halinde ise bu birleşim daha güç olabilmektedir (Emecan, 2019). Ayrıca iyonize olmuş gazların plazma olarak nitelendirilebilmesi için sahip olmaları gereken parametrelerde vardır. Bu çerçevede plazma maddelere ilişkin parametreler şu şekilde özetlenebilir (Akgün, 2010; Anadolu Plazma Teknoloji Enerji Merkezi, 2019; Bellan, 2006; Bittencourt, 2004; Erçetin, 2019; Goldston & Rutherford, 1995; Inan & Golkowski, 2011; Krane 2002, Lieberman & Lichtenberg, 2005);

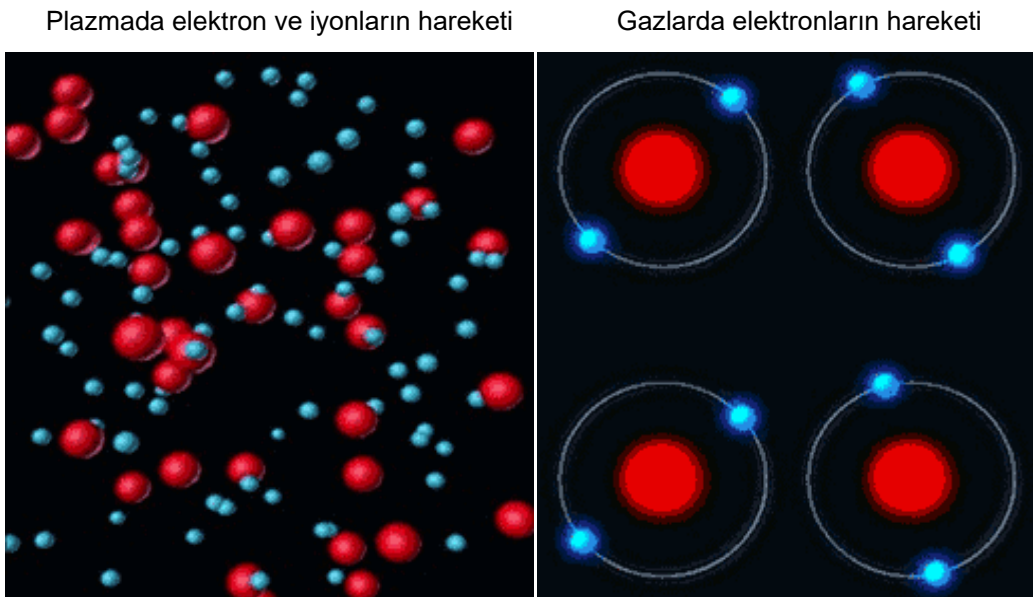
- **Yoğunluk:** Plazma parçacıklarının yoğunluğu ilk önemli parametre olarak kabul edilir. Plazma maddelerin birim hacimdeki elektron, gaz ve iyon yoğunluğu birbirine eşittir.
- **Sıcaklık:** Parçacık hareketinde en önemli parametre sıcaklıktır. Birçok plazmada elektronların sıcaklığı iyon ve gaz sıcaklıklarından daha fazladır.
- **Debye uzunluğu:** Debye uzunluğu plazmadaki yüklü bir parçacığın başka bir yüklü parçacığın elektriksel alanının etkisini hissettiği uzaklıktır. İyonlaşmış gazın plazma boyutunun debye uzunluğundan çok büyük olması gerekir.
- **İyonizasyon derecesi:** İyonizasyon derecesi nötr bir parçacığın yüklü bir parçacığa iyonize olma oranını ifade eder.
- **Plazma frekansı:** Plazma elektriksel olarak nötrdür. Nötr dengede sapma meydana gelirse parçacıklar bu sapmayı nötrleyecek biçimde hareket eder. Bu salınım sonucunda plazma frekansı ortaya çıkar.
- **İsısal hız:** Plazma maddelerde parçacıklar sıcaklığa bağlı olarak ısısal hız adı verilen ortalama bir hızla hareket eder.



Şekil 9. Plazmanın parametreleri

Plazmanın Özellikleri

Plazma maddelerin özelliklerine geçmeden önce plazma ve gazlar arasındaki farklılıklardan bahsetmek gerekir. Plazma ve gazlar arasındaki temel fark plazmada atom çekirdeğinden kopmuş iyonların ve elektronların rastgele ve serbestçe hareket ediyorken; gazlarda ise elektronların atom çekirdeğinin etrafında ve atom çekirdeğine bağlı olarak hareket ediyor olmasıdır. Şekil 10'da bu durum açık bir şekilde görülmektedir (<https://fizikdersi.gen.tr>).



Şekil 10. Plazma ve gazlarda elektronların hareketleri

(<https://fizikdersi.gen.tr>).

Plazma ve gazlar arasındaki diğer farklılıklar ise Tablo 1’de özetlenmiştir (Akan, 2005; Anadolu Plazma Teknoloji Enerji Merkezi, 2019;Goldston & Rutherford, 1995; Pekünlü, 1993; Terlingen, 1993);

Tablo 1

Plazma ve Gazların Karşılaştırılması

Plazma Maddeler	Gazlar
<ul style="list-style-type: none">• Plazma elektriği iyi iletir.• Isıyı iyi iletir.• Plazmalar gazlar kadar yoğun değildir.• Belirli şekil ve hacimleri yoktur.• Plazma elektrik ve manyetik alanlarla etkileşime girer.• Plazmanın içindeki yayılma elektromanyetik dalga hızında gerçekleşir.• Plazmanın parçacıkları arasındaki Coulomb kuvveti çok uzak mesafede bile etkilidir.• Plazma etrafındaki tüm parçacıklarla sürekli etkileşim halindedir.• Plazmalarda bir yerde toplaşma ve birleşme özelliği vardır.• Plazmada kimyasal tepkimeler çok büyük hızlarda gerçekleşir.	<ul style="list-style-type: none">• Gazlar elektriği iletmez.• Isıyı iyi iletmez.• Gazlar plazmaya göre daha yoğundur.• Gazlar buldukları kabın şeklini alır.• Gazlar elektrik ve manyetik alanlarla etkileşime girmez.• Gazlardaki yayılma ses hızında gerçekleşir.• Gazların parçacıkları arasındaki Coulomb kuvveti iki parçacık yarıçapı toplamı uzaklığındadır.• Gazlarda parçacıklar arasındaki etkileşim yok denecek kadar azdır.• Gazlar boş olan her yeri doldurur.• Gazlarda kimyasal tepkimeler plazmaya göre daha düşük hızlarda gerçekleşir.

Plazma ve gazlar arasındaki farklardan yola çıkarak plazma maddelerin genel olarak sahip oldukları özelliklerle ilgili şunları söylemek mümkündür (Atmaca, 2019; Anadolu Plazma Teknoloji Enerji Merkezi, 2019; Çal, 2006; Erçetin vd., 2013; Erçetin, 2019; Fridman 2008; Güneş, 2006; Karadeniz, 1990; Kral & Trivelpiece, 1973, akt. Akan, 2005; Smirnov, 2012; Yeniçay, 1970);

a) Plazmanın parçacıkları birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir:

Plazmanın içindeki parçacıklar maddenin diğer hallerinden farklı olarak daha fazla hareket özgürlüğüne sahiptir ve parçacıklar birbirleriyle sürekli etkileşim ve iletişim halindedir. Plazmadaki yüklü parçacıklar Coulomb kuvveti sayesinde uzak mesafelerde bile oldukça etkilidir. Başka bir ifadeyle plazmanın en önemli özelliklerinden biri yüklü olması ve yüklü parçacıkların Coulomb kuvvetinin etkisiyle birbirine etki edebilmesidir. Plazma bu özelliğiyle komşusu bulunan her parçacığı ve daha uzak parçacığı bile etkiler.

- b) Plazma elektriksel olarak nötraldir:** Plazmada farklı ve zıt yapılar birlikte dir. Plazma maddelerin en önemli özelliklerinden biri yüksüz olmasıdır. Artı ve eksi elektrik yüklü parçacıklar birbirinden bağımsız hareket eder. Plazmanın dış ortama karşı nötral olması plazma içerisindeki pozitif (iyonların) yüklerin, negatif (elektronlar) yüklere eşit olmasıdır. Plazma maddelerde pozitif (iyonların) yüklerin, negatif yüklere eşit olmasına *nötralite şartı* denir. Bununla beraber bir maddenin plazma olarak nitelendirilebilmesi için birim hacimde yeteri kadar plazma yoğunluğunun olması gerekir. Maddeler yüksüzlükten uzaklaştıkça plazma madde olmaktan da uzaklaşır.
- c) Plazma bir yerde toplanma eğilimi gösterir:** Plazmanın sahip olduğu enerji plazma içindeki farklı parçacıkların toplam enerjisi kadardır. Coulomb potansiyeli yavaş değiştiği ve plazmayı oluşturan bileşenler yüklü oldukları için plazmanın parçacıkları arasındaki etkileşim kolektif (ortaklaşa) bir davranış gösterir. Gazlar boş olan her yeri doldururken plazma maddeler bir yerde toplaşma ve birleşme özelliği gösterir.
- d) Plazmada kimyasal reaksiyonlar (tepkimeler) hızlı bir şekilde gerçekleşir:** Gazlar buldukları kabın şeklini alır ve buldukları kabı tamamen doldurur. Oysaki plazma maddeler içinde buldukları kabın bir bölümünde bulutsu bir kümelenme oluşturur. Plazmanın bulutsu kümelenmede oluşturduğu kimyasal tepkimeler ise oldukça hızlıdır. Bu nedenle plazmada oluşan kimyasal reaksiyonlar gazlarda oluşan kimyasal reaksiyonlardan daha hızlıdır.
- e) Plazma ısı ve elektriği iyi iletir:** Plazmanın içindeki iyon ve elektron parçacıklar elektrik ve ısı enerjisi taşır. Plazmanın iyon ve elektronlarının hızları yüksektir. İyon ve elektronların hızlarının yüksek olması ise elektrik ve ısı iletimini kolaylaştırır.
- f) Plazmada yeniden yapılanma, ayrışma ve iyonizasyon olayları sürekli meydana gelir:** Plazmada yanma olayının gerçekleşebilmesi için iyonizasyon ve ayrışma toplamının yeniden yapılanmaya eşit olması gerekir. Plazmada meydana gelen yeniden yapılanma iyonizasyon ve ayrışmadan daha fazlaysa plazma söner. İyonizasyon ve ayrışma yeniden

yapılanmadan daha yüksek ise prizmanın gücü artar ve plazma patlamaya hazır hale gelir. Bununla birlikte plazmada yeniden yapılanma, ayrışma ve iyonizasyon olayları dinamik bir denge halindedir.

- g) Sıcaklığı çok yüksek olsa bile partikül yoğunluğu az veya düşük olan plazma fazla enerji yaymaz:** Plazma maddelerin fazla enerji yayabilmesi için hem sıcaklığının hem de yoğunluğunun yüksek olması gerekir. Partikül yoğunluğunun ve sıcaklığın uygun seviyede olmaması plazmanın enerji akışını engeller. Plazmanın enerji yoğunluğu, sıcaklığı, iyonize olmuş atom sayısının toplam atom sayısına oranı ve elektron hızı plazma eksenini boyunca en üst düzeyde olup bu değerler dışı doğru hızla azalır.
- h) Plazma manyetik alandan etkilenir:** Plazma elektrik ve manyetik alanın etkisiyle hareket edebilir ya da şekil değiştirebilir. Plazma içindeki yüklü parçacıklar manyetik alana karşı "kalkan" görevi görür ve kendilerini yeniden düzenleme eğilimi gösterir. Plazmada elektriksel bir alan oluştuğu zaman plazmanın içindeki yüklü parçacıklar elektriksel alanın etkisini azaltmak için tepki verir. Plazmanın yüklü parçacıkları elektriksel alanın etkisini titreşim hareketleri şeklinde azaltmaya çalışır ve bu titreşim hareketini elektronlar daha şiddetli yaparlar.

Plazma Liderlik

Bilimsel alanda ve örgütsel hayatta en çok tartışılan konulardan biri liderliktir. Yapılan her yeni araştırma liderliğin hâlâ açıklanması gereken bir kavram olduğuna vurgu yapmaktadır. Çünkü toplumsal hayatta varlığını farklı ve etkin bir şekilde hissettiren kişiler olduğu müddetçe liderliğe olan ilgi de artarak devam edecektir. Başka bir anlatımla liderlik olgu ve kavram olarak değişmekte ve farklılaşmaktadır (Erçetin, 2014). Örneğin; antropoloji, sosyal psikoloji, eğitim, siyaset bilimi ve iş alanlarında liderlik ve temel özellikleri araştırılmıştır. Söz konusu alanlarda bilimsel çalışmaları olan araştırmacılar, liderlik anlayışlarına bilinenlerin dışında özellikler atfederek değişik liderlik yaklaşımları sunmuşlardır. Yani her çalışma alanı liderliği değişik şekillerde tanımlamış ve liderliğe farklı bir anlam kazandırmaya çalışmıştır (Turan ve Bektaş, 2014).

Liderliğe yönelik sınıflandırmalar liderlik alanyazınındaki gelişimle paralellik göstermiştir. Ortaya atılan herhangi bir liderlik teorisinin yetersizliği bir sonraki yeni liderlik teorisine zemin hazırlamıştır. Söz gelimi özellikler teorisinin yetersizliği davranışsal liderlik teorisine; davranışsal liderlik teorisinin yetersizliği durumsal liderlik teorisine; durumsal liderlik teorisinin yetersizliği ise yeni ve güncel liderlik yaklaşımlarına neden olmuştur (Alga, 2017). Bu bağlamda liderlik kavramına yüklenen anlamlar ve ortaya konan liderliğe ilişkin yeni yaklaşımlar liderliğin çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamıştır. Ancak yeni liderlik yaklaşımlarının bile liderliği tam olarak açıklamada sığ ve sınırlı kaldığı iddia edilebilir. Böyle durumlarda liderliği daha iyi anlayabilmek için başka bilim dallarının kavramları işe koşulabilir ve liderliğe özgün yepyeni çözümler kazandırılabilir (Erçetin, 2014). Bu doğrultuda plazma kavramı da fen bilimlerinden (fizik ve kimya) ödünç alınarak liderlik çerçevesinde ele alınmıştır. Diğer bir anlatımla plazma liderliğin, plazma maddelerin sahip olduğu özelliklerden yola çıkılarak alanyazına kazandırılan özgün ve yeni bir liderlik türü olduğu söylenebilir.

Plazma liderlik yaklaşımında örgüt içerisindeki ihtiyaç ve gereklilikler liderlik işlevlerinin akışını belirler ve tüm zamana odaklanır. Plazma liderlik örgüt içerisinde etkinliği ve etkililiği artırmak için gerekliliklerin yerine getirilmesini sağlar. Hâlâ yeni olmakla birlikte plazma liderliği aslında, modern liderlik araştırmaları ve çalışmaları içerisinde değerlendirmek mümkündür (Karaca vd., 2016). Alanyazın incelendiğinde liderlik ve yönetim bağlamında plazma kavramına yer veren ilk çalışmanın Erçetin vd.'nin (2013) "*Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım*" başlıklı çalışması olduğu görülür. "*Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım*" çalışması daha önce Erçetin ve Düzer (2008) tarafından oluşturulan "*Çok Boyutlu Algısal Liderlik Modeli*" nin geliştirilmiş farklı bir türü olarak yorumlanabilir. Erçetin vd.'nin (2013) "*Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım*" başlıklı çalışması plazmayı *plazma liderlik* kavramıyla yeniden ele almış ve plazma liderliği *Arap Baharı* olgusuyla tartışmaya açmıştır. Ayrıca "*Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım*" çalışmasında plazma liderliğe ilişkin varsayımlar şu şekilde özetlenmiştir (Erçetin vd., 2013);

- Kargaşa (kaos) ortamlarında liderliği tam anlamıyla kavramak ve liderin ne şekilde davranması gerektiğini tahmin etmek oldukça zordur.
- Kaostan düzene geçmek mümkündür.

- Kaos ve düzen birbirine bağılı iki kavramdır. Kaos ve düzen birbirini etkileyebilen iki kavramdır.
- Kaos ortamları liderliğin çok boyutlu irdelenmesini gerekli kılar.
- Her liderlik modeli belirli durumlar için uyumludur.
- Her koşula uygun veya her koşul için geçerli olabilecek bir liderlik tarzından bahsetmek mümkün değildir.
- Bütün durumlar için önerilebilecek bir liderlik modeli yoktur.
- Kaos durumları liderin farklı liderlik türlerini sergilemesini zorunlu kılar.
- Kaos ortamlarında liderlik nasıl, ne zaman ve hangi liderlik türünün gösterileceğiyle ilgilidir.
- İçinde bulunduğu durumu iyi analiz edebilen liderler, hangi liderlik modelinin uygulanması gerektiğine karar verebilir.

Erçetin vd. (2013) plazma liderliğe yönelik ortaya koydukları varsayımlar kapsamında plazma liderden sergilemesi beklenen davranışları dört maddede özetlemektedir. Buna göre plazma liderden sergilemesi beklenen davranışlar Şekil 11'de görülmektedir.



Şekil 11. Plazma liderden sergilemesi beklenen davranışlar
(Erçetin vd., 2013).

Erçetin vd.'nin (2013) önerdikleri yeni liderlik modelinde göre liderlik, lider ve takipçilerinin (izleyenlerinin) algılarında değişen bir süreç olarak ele alınmakta ve liderlik “örtük liderlik, potansiyel liderlik, isteksiz liderlik, köz liderlik, sönük liderlik ve ideal liderlik” olmak üzere altı liderlik durumuyuda tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Tablo 2’de liderlik durumları ile maddenin halleri bir bütün olarak sunulmaktadır (Erçetin vd., 2013; Erçetin, 2014; Erçetin, 2019).

Tablo 2

Liderlik Durumları ve Maddenin Halleri

Liderlik Durumları	Maddenin Halleri
Örtük Liderlik Birer potansiyel lider olarak diğer tüm paydaşların pasif, çekingen, özgüven ve liderlik algılarının düşük olması Uygun şartlarda ve ortamlarda farklı liderlik durumlarına geçişin olması	Katı Hal Sabit, hareketsiz, düzenli moleküler yapı ve bunu hissettiren güçlü bağların olması
Köz Liderlik İdeal liderlikte belli bir süre sonra pasif, çekingen, özgüven ve liderlik algısında düşüşlerin olması Uygun şartlarda ve ortamlarda farklı liderlik durumlarına geçişin olması	Sıvı veya gaz şeklinde durum değişiminin olması
İsteksiz Liderlik	Sıvı Hal
İzleyenlerle etkileşim sorunlarının yaşanması.	Yüzey gerilimlerinin yaşanması
Potansiyel liderlik algısında azalmanın olması	Sıvı yüzeyinde ve içinde değişik etkileşimlerin olması
Sönük Liderlik İdeal liderlikte belli bir süre sonra pasif, çekingen, özgüven ve liderlik algısında düşüşlerin olması	
Potansiyel Liderlik Birer potansiyel lider olarak diğer tüm paydaşların aktif, özgüven ve liderlik algılarının yüksek olması Etkileşim ve iletişim sorunlarının yaşanması	Gaz Hali Aktif moleküler yapı ve bunu hissettiren zayıf bağın olması Etkileşim ve enerji potansiyeli var; ancak bunu dönüştürecek enerjiden yoksunluğun olması
İdeal Liderlik Potansiyel liderler tüm farklılıklara ve zıtlıklara rağmen bütünde nötr ve bir arada olması Potansiyel liderlerin liderlik algısının ve özgüvenlerinin yüksek olması Yoğun, hızlı ve güçlü etkileşimin olması Toplam enerjyi ifade eden, çekim alanı oluşturan, ortak vizyon, ortak inanç ve enerjinin olması	Plazma Hali İyonize olmuş moleküler yapının olması Yüksek seviyede enerjiye sahip, dengeli ve nötral yapının olması

(Kaynak: Erçetin vd., 2013; Erçetin, 2014; Erçetin, 2019).

Erçetin'e (2014) göre plazma maddelerin özellikleri ve maddelerin plazma hali ideal liderlik tanımlamasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla plazmanın özellikleri lideri ortaya çıkaran bağlama, topluma ve bölgesel konuma işaret etmektedir. O halde plazma liderlik; liderin yönettiği kurumun sisteminin farkında olmasını gerektiren, sisteme etki eden faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişkinin farkında olan, karar verirken sistemsel ilişki ağını dikkate alan, güçlü bir liderlik profili çizen, yerine ve zamanına göre her türlü liderlik yaklaşımını sergileyebilen liderlik olarak tanımlanabilir (Erçetin vd., 2013). Plazma liderlik tanımından hareketle plazma liderlerin örgütsel sistemlerin nasıl bir işleyişe sahip olduğunu iyi bildikleri, karar ve uygulamalarda sistemsel ilişki örüntüsüne dikkat ettikleri, çoklu liderlik yaklaşımlarını benimsedikleri ve sağlam bir liderlik profili çizdikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan plazma liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarını içine alan, kapsayıcı ve bütüncül bir liderlik tarzı olması nedeniyle de farklılık gösterdiği söylenebilir.

Eğitim Yönetimi Bağlamında Plazma Teorisi ve Liderlik Varsayımları

Maddenin dördüncü hali ve enerjinin yeni boyutu olarak değerlendirilen plazma, karmaşık sistemleri anlama ve algılamada farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle plazma evrende yaşayan bir liderin sahip olması gereken özellikler nelerdir? sorusuna cevap aramak gerekir. Çünkü günümüz dünyasında sadece yönetim konumunda olanlardan değil, aynı zamanda herkesten liderlik yapması beklenmektedir. Böyle bir bakış açısına sahip olmak, eğitim yöneticisinin en önemli özelliği olarak değerlendirilebilir (Erçetin, 2019). Ayrıca oldukça hareketli ve sürekli değişen bir okul ortamının ortaya çıkardığı sinerjiler, okul liderlerinin temel yönetsel rolleri bağlamında eğitimsel liderlikten plazma liderliğine geçmeleri gerektiğini göstermektedir. Aslında, profesyonelleştirilmiş bir öğretim sağlanması açısından okul yöneticisinden beklenen liderlik davranışları, ebeveyn ve öğrenci beklentilerini karşılayacak şekilde farklılaşmaktadır (Karaca vd., 2016). Öte yandan okullar gibi örgütler, yapıları ve işleyişleriyle diğer örgütlerle hem aynı hem de farklı özellikler gösterebilmektedir. Eğitim yöneticisi olarak okul ve kurum müdürleri ise yöneticilik becerilerinden çok daha fazlasını sergilemek durumundadır. Bu noktada okul ve kurum müdürlerinin liderlik becerilerine sahip olması oldukça önemlidir. Ancak

liderlik becerileri de anlık ve hızlı değişen okul gibi örgütlerde sürekli güncellenmeye ihtiyaç duyar. Plazma liderlik yaklaşımı da böylesi bir güncellenmenin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra okul sisteminde etkili bir plazma liderliğin gerçekleşebilmesi için okul yöneticilerinin aşığıdaki hususları yakından takip etmeleri gerekmektedir (Karaca vd., 2016);

- Okul vizyonu ve görevi,
- Kilit okul değerleri,
- Okuldaki üyelerin duyguları,
- Okul sistemi içindeki ihtiyaçlar,
- Okuldaki performans göstergeleri,
- Okul kültürleri içinde çeşitlilik,
- Sıkı örgütsel yapılar,
- Karar alma süreçleri,
- Okul içindeki kilit ilişkiler,
- Çeşitli ortamlarda ihtiyaç duyulan kaynaklar,
- Okulun karşılaştığı zorluklar,
- Okulun kilit paydaşlarının tutumları,
- Kilit paydaşların tanımlı rolleri.

Makro düzeyde tüm örgütlerde, mikro düzeyde ise eğitim örgütlerinde plazma liderlerin özelliklerinin plazma maddelerin özelliklerinden hareketle açıklanması plazma liderliğin anlaşılabilirliğine katkı sağlayabilir. Başka bir deyişle çeşitli örgütlerde görev yapan liderlerin hangi davranışlarının plazma liderlik kapsamında ele alınabileceğinin bilinmesi plazma liderliğin tüm boyutlarıyla detaylı bir şekilde irdelenmesine zemin oluşturabilir. Bu nedenle plazma maddeler ve liderlik varsayımları (boyutları) eğitim yönetimi çerçevesinde dokuz alt başlık altında şu şekilde açıklanabilir;

Plazmanın parçacıkları birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir / lider-üye etkileşimi. Plazma maddelerin parçacıkları birbirleriyle etkileşim halindedir. Plazmanın yüklü parçacıkları, birbiriyle ve daha uzak parçacıklarla sürekli

etkileşimi sağlar. Eğitim yönetimi açısından plazmanın bu özelliğinin “lider-üye etkileşimine” karşılık geldiği ifade edilebilir. Plazma madde örgüt lideriyle, plazma maddenin içindeki parçacıklar ise örgüt üyeleriyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla lider ve örgüt üyeleri arasında gerçekleşen ya da gerçekleşmesi beklenen davranışlar lider-üye etkileşimine işaret etmektedir.

Örgütsel yaşamda lider-üye etkileşimi, lider ve üye etkileşiminin önemine vurgu yapar (Northouse, 2013). Lider-üye etkileşimi yaklaşımının dışında kalan diğer liderlik yaklaşımları örgüt üyelerinin aynı şekilde davranışlar sergilediklerini varsayar ve bireysel farklılıklar üzerinde durmaksızın liderlik tarzlarını açıklamaya çalışır. Lider-üye etkileşimi ise liderin tüm örgüt üyelerine benzer davranışlar gösterdiği yaklaşıma karşı çıkar ve liderin her bir örgüt üyesiyle kurduğu ikili ilişkilere dikkat çeker (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014; Stroh, Northcraft & Neale, 2002). Soldner'e (2009) göre lider-üye etkileşimi lider ve onun astı konumunda olan üyeler arasındaki etkileşime ve iletişime odaklanmaktadır. Ancak lider-üye etkileşimi tek taraflı lider-üye etkileşiminden ziyade iki yönlü lider-üye etkileşimini içermektedir (Krishan, 2005; Schermerhorn, Hunt, Osborn & Uhl-Bien, 2010). Bu çerçevede lider-üye etkileşiminin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Graen & Uhl-Bien, 1995);

- Lider-üye etkileşimi örgütlere az ya da çok katkı sunan çalışma gruplarına odaklanır.
- Lider-üye etkileşiminde karşılıklı ilişkilere ağırlık verilir.
- Lider-üye etkileşimi çok sayıda olumlu örgütsel çıktılarla ilişkilidir.

Lider-üye etkileşiminin kuramsal temelleri “rol kuramı, sosyal takas kuramı, eşitlik kuramı ve adalet kuramı” oluşturmaktadır (Scandura, 1999). Rol kuramı bireyin bir örgütte sahip olduğu statü doğrultusunda yerine getirmesi beklenen davranışları ve rolleri ifade eder (Maslyn & Uhl-Bien, 2001). Lider-üye etkileşiminde rol kuramının önemi liderin örgüt üyelerine ilişkin rol beklentisi ile örgüt üyelerinin rollerini ne düzeyde karşıladıklarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle rol kuramı lider-üye etkileşiminin içeriğini oluşturmaktadır (Kang & Stewart, 2007). Lider-üye etkileşimini açıklayan kuramlardan biri de sosyal takas kuramıdır. Sosyal takas kuramına göre karşıdaki kişiye faydası dokunan birey, karşı tarafın da yapılan iyiliğe cevap vereceği beklentisi içerisindedir. Çünkü

kişilerarası ilişkiler kişilerin karşılıklı beklentileri ve talepleri doğrultusunda devam eder (Köksal, 2012). Lider-üye etkileşiminin “karşılıklılık” süreciyle gelişmesi ödüllerin ön planda tutulması, cezaların ise en az düzeyde tutulmasıyla sağlanabilir (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018). Eşitlik kuramı ise lider ve üye arasında gerçekleşen etkileşimi girdilerle ve çıktılarla açıklar. Bireyin girdileriyle çıktıları arasındaki oranın örgütteki diğer üyelerin oranına eşit olduğunu düşünmesi lider-üye etkileşimine olumlu yansır. Aksi durumda örgüt içinde eşitsizlik olduğuna inanan bireyde motivasyon kaybı ve işi yavaşlatma eylemleri görülür (Cevrioğlu, 2007; Lee, 2000). Son olarak lider-üye etkileşimini açıklayan kuram adalet kuramıdır. Adalet kuramı liderin başta örgüt kaynakları olmak üzere örgütteki işleyişlerde ve uygulamalarda tüm örgüt çalışanlarına hakkaniyet ilkesi çerçevesinde davranmasıdır (Hubbel & Chory-Assad, 2005). Örgütte liderin adaleti sağlamaya yönelik gayreti ve çabası lider-üye etkileşimine ivme kazandırır (Kaşlı, 2009).

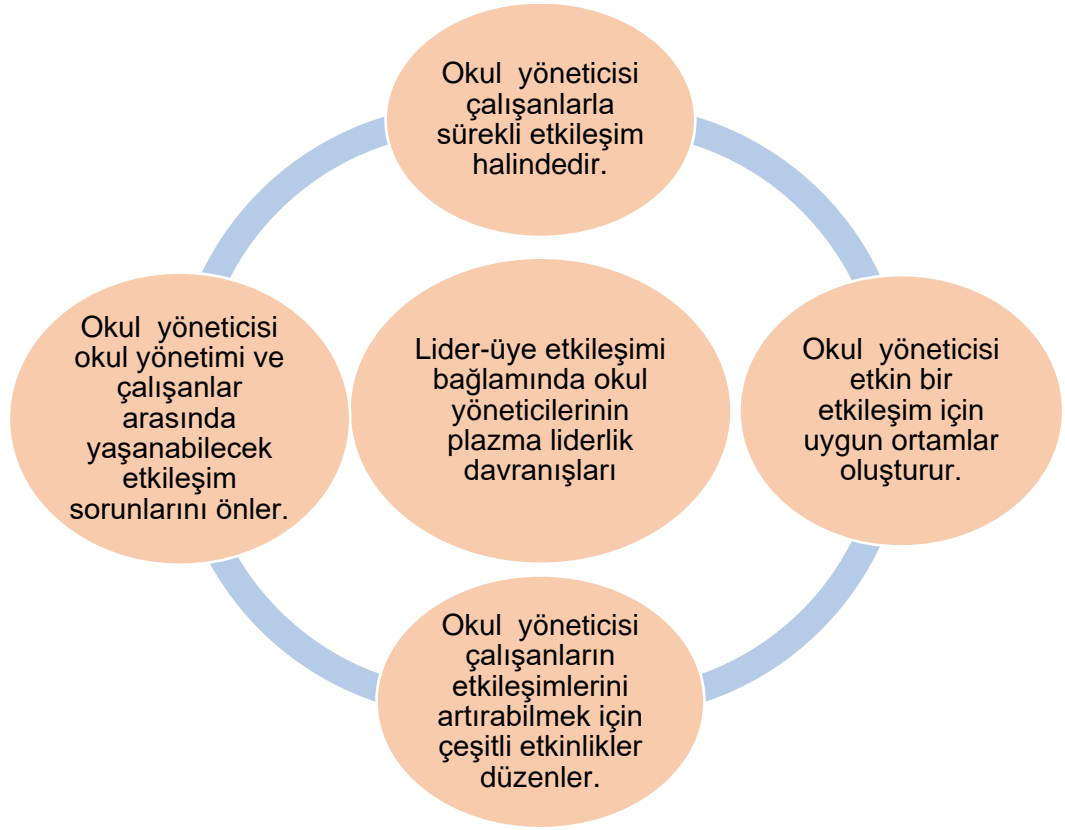
Alanyazında lider-üye etkileşimi en çok “etki (duygulanım), sadakat, katkı ve profesyonel saygı” boyutları çerçevesinde ele alınmıştır (Liden & Maslyn, 1998). Etki boyutu; örgüt çalışanlarına olumlu duygular sergileyen liderlerin takipçileri tarafından daha çok kabul gördüklerine işaret etmektedir. Bu nedenle lider-üye etkileşiminin etki boyutu yakın temas ve karşılıklı güvene dayanan durumlarda daha çok önem kazanmaktadır (Sherony, 2002). Sadakat boyutu lider ve üyelerin birbirlerine ne kadar bağlılık duyduğunu ifade eder. Lider ve üyelerin birbirlerinin davranışlarını desteklemesi ve savunması bağlılık olarak da tanımlanmaktadır (Liden & Maslyn, 1998). Katkı boyutu çalışanların iş tanımlarında yer almayan görevleri yapmaları neticesinde liderin elinde bulundurduğu tüm kaynakları ve imkanları çalışanlarına aktarmasıdır. Çekmecioğlu ve Ülker’e (2014) göre görevini liderin istediği şekilde yerine getiren çalışanlar, diğer çalışanlara oranla liderle daha çok etkileşim halinde olacak ve böylece lider de çalışanlarına daha fazla olanak sağlamaya çalışacaktır. Lider-üye etkileşiminin profesyonel saygı boyutu ise örgüt içinde sergilenen tutum ve davranışlar nedeniyle çalışanların sahip oldukları mesleki itibardır. Profesyonel saygı boyutunda liderler ve örgüt üyeleri yaptıkları işlerle ilgili yeterli donanıma sahip olduklarını düşünürler (Erdem, 2008).

Lider-üye etkileşiminin niteliği ve kalitesi örgüt üyelerinin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte etkili okulların göstergelerinden

biri de lider-üye etkileşimi olduğu belirtilmektedir (Ngoma, 2011, akt. Öztürk, 2015). Eğitim örgütleri kapsamında düşünüldüğünde ise lider ve üyeleri arasında var olan ilişki ağı çalışanların iş doyumunu, örgütsel bağlılığını, örgütsel vatandaşlık davranışını, işle bütünleşmesini ve iş performansını istedik yönde etkileyebilir (Katrinli, Atabay, Günay ve Güneri, 2008; Liden, Wayne ve Stidwell, 1993; Öztürk, 2015; Özutku, Ağca ve Cevrioğlu, 2008). Greguras & Ford'a (2006) göre okullarda yüksek düzeyde lider-üye etkileşimi çalışanlar arasında saygı ve güvene dayalı çıktılarla; düşük düzeyde lider-üye etkileşimi ise baskıcı ve otoriter karar alma süreçleriyle sonuçlanmaktadır.

Görüldüğü gibi eğitim örgütlerinde plazma liderlerin temel göstergelerinden birinin lider-üye etkileşimi olduğu iddia edilebilir. Öğretmenlerle etkileşim düzeyini canlı ve sürekli tutan, öğretmenlerin okul yönetimiyle kolayca etkileşime geçebilecekleri ortamlar sağlayan okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının bir kısmını sergilediklerisöylenbilir. Ayrıca okul yöneticilerinin lider-üye etkileşiminin önündeki tüm engelleri aşmaya çalışması, lider-üye etkileşimini artırmaya yönelik farklı etkinlikler düzenlemesi ve lider-üye etkileşiminde ortaya çıkabilecek sorunları önceden sezerek gerekli müdahalelerde bulunması plazma liderlik davranışları sergiledikleri yönünde deipucu sağlayabilir.

Plazma liderin lider-üye etkileşimini sağlamaya yönelik çabası ve gayreti değişik zamanlarda ve ortamlarda yoğun veya az olabilir. Plazma liderlikte asıl olan lider-üye etkileşiminin çok yoğun olmasından ziyade canlı olması ve süreklilik arz etmesidir. Lider-üye etkileşiminde zaman zaman kesintiler yaşansa bile etkileşimin bir şekilde devam etmesi plazma liderliğin temel özelliklerinden biri olarak yorumlanabilir. Çünkü plazma lider, üyeleriyle etkileşimi her türlü olumsuzluklara karşı devam ettirmeyi başarabilen kişidir.Bu doğrultuda okul yöneticilerininlider-üye etkileşimi bağlamında sergilemeleri beklenenbeli başlı plazma liderlik davranışları Şekil 12'de özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 12. Okul yöneticilerinin lider-üye etkileşimi bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazma elektriksel olarak nötraldır (plazmada farklı ve zıt yapılar birlikte) / adil (tarafsız) yönetim ve yetenek yönetimi. Plazma maddeler yüksüzdür. Plazmadaki zıt ve farklı yapılar birlikte. Artı ve eksi yükler birbirlerinden bağımsız hareket eder. Plazma maddelerin bu özelliği eğitim yönetimi bakımından “adil (tarafsız) yönetime ve yetenek yönetime” karşılık geldiği söylenebilir. Plazmanın nötral olması adil (tarafsız) yönetimle; farklı ve zıt yapıların varlığı ise yetenek yönetimiyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda plazma liderler, örgüt üyeleri arasında fark gözetmeksizin adil (tarafsız) bir yönetim sergiler ve örgüt çalışanlarına becerilerine göre görev verir.

Örgütlerde adil (tarafsız) yönetim anlayışı John Stacey Adams'ın “Eşitlik Kuramına” kadar uzanmaktadır. Eşitlik kuramına göre örgüt çalışanları sarf ettikleri çaba ve gayret sonucunda elde ettikleri sonuçları, diğer örgüt çalışanlarının gayret ve sonuçlarıyla karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonucunda çalışanlarda oluşan algı adil (tarafsız) yönetimin olup olmamasına bağlı olarak değişir (Koçel, 2009). Adil (tarafsız) yönetim; örgüt yöneticilerinin veya liderlerin karar ve uygulamalarının örgüt üyelerince nasıl algılandığını ifade eder (İnce ve Gül, 2005). Örgüt içinde her

türlü uygulamanın ve alınan kararın örgüt çalışanlarınca olumlu algılanması adil (tarafsız) bir yönetime işaret eder (İçerli, 2010). Konovsky'e (2000) göre yöneticinin adil ve tarafsız bir yönetim sergilemesi yönetim ve çalışanlar arasında sorunların azalmasına ve çalışanların yönetimi meşru olarak algılamasına katkı sağlar.

Adil (tarafsız) yönetim "dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet" boyutlarını içermektedir. Dağıtımsal adalet boyutunda lider, örgüt kaynaklarını herkese eşit ve adil bir şekilde dağıtır. Özellikle dağıtımsal adaletin temelinde ödüllerin ve çıktıların paylaşılmasında dürüstlüğü ifade eder (Poole, 2007). İşlemsel adalet karar ve uygulamalarda kullanılan prosedürlere, yöntemlere ve süreçlere yönelik algılanan adalete vurgu yapar (Luo, 2009). Etkileşimsel adalet ise örgütsel süreçlerin uygulanmasında lider ile çalışanlar arasındaki ilişkinin adil olmasıyla ilgilidir (Chambers, 2002).

Örgüt üyelerinin yaptıkları işe karşı besleyecekleri olumlu tutum ve davranışlar adil (tarafsız) bir yönetimle mümkündür. Bir başka deyişle yöneticilerin ya da liderlerin adil olup olmamaları çalışanların tutum ve davranışları üzerinde oldukça etkilidir (Altinkurt, 2013). Eğitim örgütlerinde de okul yöneticilerinin adil ve tarafsız bir yönetim anlayışına sahip olması öğretmenlerin okula yönelik olumlu duygular beslenmesine imkân sağlayabilir. Dolayısıyla adil ve tarafsız bir yönetim yaklaşımının okulun bütününde ve paydaşlarında hâkim kılmak, plazma liderin en önemli liderlik vasıflarından biri olarak değerlendirilebilir. Plazma lider olarak okul yöneticileri okula ait kaynakları adil dağıtır, yapılan işlerle ilgili prosedürleri ve kuralları öğretmenlerle eşit bir şekilde paylaşır ve herkesle adil bir iletişim kurmaya çalışır. Okul yöneticilerinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalete ilişkin davranışlar sergilemesi plazma liderlik hakkında bir öngörü sağlayabilir. O halde okul yöneticilerinden adil (tarafsız) yönetim bağlamında plazma lider olarak sergilemeleri beklenen davranışlar ana hatlarıyla Şekil 13'te özetlenebilir.



Şekil 13. Okul yöneticilerinin adil (tarafsız) yönetim bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazma maddelerde farklı ve zıt yapıların varlığına rağmen bir enerjinin meydana geldiği bilinmektedir. Plazma maddelerin bu özelliği yönetim alanyazınında “yetenek yönetimiyle” ilişkilendirilebilir. Çünkü plazmada olduğu gibi örgütlerde de farklı ve zıt unsurlar mevcuttur. Plazma lidere düşen örgütte farklı niteliklere sahip bireylerin farklılıklarını göz önünde bulundurmak ve bu farklılıkları örgütün lehine çevirmektir. Diğer bir anlatımla plazma lider, yetenek yönetimi becerisine sahip olan kişidir.

Yetenek yönetiminde örgütün ihtiyaç duyduğu işgörenlerin doğru işlerde çalıştırılması önemlidir. Bir yönüyle yetenek yönetimi örgütte ihtiyaç duyulan yetenek ile sahip olunan yetenek arasındaki farkı kapatmayı amaçlar (Çırpan ve Şen, 2009; Mucha, 2004). Yetenek yönetiminde lider, örgütteki mevcut yetenekleri analiz eder, ihtiyaç duyulan yetenekleri belirler, çalışanlara yeteneklerine göre uygun çalışma ortamları oluşturur ve çalışanların yetenek gelişimlerini destekler (Alayoğlu, 2010). Çünkü çalışanları yetenekleri doğrultusunda güdülemek ve çalışanların sahip oldukları yeteneğe göre iş paylaşımında bulunmak örgütlerin

başarısını artırır. Bir başka anlatımla yetenek yönetimi örgüte daha üst düzeyde performans sağlamakla kalmaz; aynı zamanda yüksek başarılarla ve çıktılara da zemin hazırlamaktadır (Axelrod, Handfield-Jones & Welsh, 2001; McCauley & Wakefield, 2006).

Powell & Lubitsh'e (2007) göre diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yetenekli öğretmeni fark etmek ve yetenekli öğretmeni başarılı bir biçimde yönetmek oldukça önemlidir. Okulların yetenekli öğretmenleri örgüte bağlamada "yetenek yöneticisi ve yetenek avcısı" olması beklenmektedir (Aytaç, 2015). Okullarda yetenek yönetiminin başarılı bir şekilde işleyebilmesinin koşulu ise yetenek yönetiminin farkında olan okul liderleriyle olanaklıdır (Rhodes, 2012). Bu nedenle plazma liderlik, yetenek yönetimini içine alan bir liderlik türü olması bakımından da dikkat çekicidir.

Plazma lider örgüt çalışanlarını yeteneklerine göre değerlendirir, çalışanların farklı becerilerinden bir enerji oluşturur ve iş paylaşımlarında üstesinden gelinebilecek görevlendirmeler yapar. Aynı zamanda plazma lider farklı becerileri örgüt lehine avantaja çevirir. Plazma liderlik yaklaşımda çeşitli becerilerin bir araya getirilerek işe koşulması söz konusudur. Okul müdürlerinin yetenek yönetimi kapsamında plazma lider olarak nitelendirilebilmeleri için okuldaki insan kaynağını yetenek yönetimine göre oluşturmaları gerekir. Bununla birlikte okul yöneticilerinden yetenek yönetimi bağlamında plazma lider olarak sergilemeleri beklenen liderlik davranışları Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazma bir yerde toplanma eğilimi gösterir / örgütsel zeka. Plazma maddelerin bileşenleri yüklüdür. Bileşenler yüklü oldukları için plazmanın parçacıkları arasındaki etkileşim kolektif bir özellik gösterir. Plazma maddeler bir yerde toplanma ve birleşme özelliğine sahiptir. Plazma maddelerin bu özelliği yönetim açısından “örgütsel zekayla” ifade edilebilir. Çünkü örgütsel zeka, örgütlerin kolektif bir özellik göstererek çevreye uyum süreçleriyle ilgili bir kavramdır.

Alanyazında örgütsel zeka “kolektif zeka, yarışmacı zeka ve grup zekası” gibi kavramlarla ele alınmaktadır. Örgütsel zeka genel olarak örgütlerin yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi için sahip olduğu yetenekler toplamıdır. Bu anlamda örgütsel zekanın örgütsel performansı artırma, ortak hareket etme birlikteliği ve yeteneği olarak değerlendirildiği söylenebilir (Erçetin, 2001b). Örgütsel zekaya ilişkin çok önemli iki boyuttan bahsedilebilir. Bunlar ortak çaba ve bilgi yönetimidir. Örgütün var olan güçlükleri aşabilmesi ve bilgiyi işleyebilmesinin koşulu ise

örgütün bilişsel kapasitesiyle ilgilidir. Örgütlerde bilişsel kapasite ancak insan kaynaklarının sinerjik bütünlüğü ve birlikteliğiyle olanaklıdır (Erçetin, 2004a).

Okullar yaşanan değişimin ve gelişimin uygulama sahasıdır. Değişime ve gelişime uyum sağlayabilecek okulların örgütsel zekalarını kullanmaları gerekmektedir (Erçetin ve Demirbulak, 2002). Başarılı ve etkili okullar farklı zeka türlerini işe koşar. Bu zeka türlerinden biri olan *stratejik zeka* okulun tüm paydaşlarının ortak amaçlar etrafında toplanmasına vurgu yapar (McGilchrist, 2009). Bu çerçevede Erçetin de (2004b) örgütsel zekaya ilişkin tanımladığı özellikleri zeki okul örgütleri için şu şekilde açıklamaktadır;

- *Eylem ve tepkide çabukluk*: Değişime doğru ve hızlı tepkilerin verilmesi.
- *Değişen durumlara adepte olabilme*: Farklı koşullarda yeni dengelerin oluşturulması.
- *Esnek ve rahat olabilme*: Çalışanlar arasında işbirliğinin gerçekleştirilmesi.
- *Tahminde bulunabilme*: Örgütlerde muhtemel olayların ve durumların önceden fark edilmesi.
- *Açık fikirli olma*: Fikirlerin açıkça ifade edilmesi.
- *Hayal gücünü kullanma*: Bireysel yaratıcılığın teşvik edilmesi.
- *Yenilenebilme*: Yeni bilgilerin örgüte aktarılması.

Örgütsel zeka bağlamında plazma liderlik davranışları okul müdürlerinin okulla ilgili amaçları gerçekleştirmek üzere tüm personeli ortak bir amaç etrafında kenetleyebilmesiyle ilişkilendirilebilir. Başka bir ifadeyle plazma lider, ortak amaçlar için örgüt üyeleri arasında birlikteliği sağlayan ve tüm çalışanların ortak hareket etmesinde aktif rol oynayan kişidir. Bir yönüyle plazma liderin tüm örgüt üyeleri üzerinde birleştirici bir işleve sahip olduğu savlanabilir. Örgüt üyeleri arasında çıkması muhtemel olay ya da durumları önceden sezerek birlikteliği ve kolektif hareket etmeyi önleyen tüm unsurları ortadan kaldırabilen kişiler plazma lider olarak tanımlanabilir. Okul yöneticilerinin personel ve öğretmenler arasında birlikte hareket etmeyi sağlayan etkinliklere ağırlık vermesi ve bu etkinlikler için uygun ortamlar oluşturması plazma liderlik açısından oldukça önemlidir. Okul yöneticileri plazma lider olarak herkes için ortak birleştirici bir işlev görür. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin örgütsel zeka bağlamında plazma lider olarak sergilemeleri beklenen liderlik davranışları Şekil 15'te özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 15. Okul yöneticilerinin örgütsel zeka bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazmada kimyasal reaksiyonlar (tepkimler) hızlı bir şekilde gerçekleşir / eylem ve tepkide çabukluk. Plazmada oluşan kimyasal tepkimeler oldukça hızlıdır. Plazma maddelerde oluşan kimyasal tepkimelerin hızı gazlara göre dedaha fazladır. Plazmanın bu özelliğinin yönetim alanyazında liderlerin karar ve uygulamalarında “eylem ve tepkide çabukluk” özelliklerine karşılık geldiği iddia edilebilir. Plazma maddelerde olduğu gibi plazma liderlikte de örgütsel amaçların, örgütsel etkinliklerin ve örgütsel uygulamaların zaman kaybetmeden hızlıca yaşam bulması söz konusudur.

Liderlikte ya da yöneticilikte “eylem ve tepkide çabukluk” boyutu Erçetin’in (2004b) “Okullarda Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları (*The Abilities Related to Organizational Intelligence and Their Action Dimensions at Schools*)”adlı çalışmasında ele alınmıştır. Erçetin (2004b) söz konusu çalışmada örgütsel zekaya ilişkin birtakım yeteneklerden bahsetmekte ve bu yeteneklerden birinin “eylem ve tepkide çabukluk” olduğunu ifade etmektedir. Aynı çalışmaya göre okullarda eylem ve tepkide çabukluk boyutuyla ilgili Erçetin (2004b) aşağıdaki yetenekleri vurgulamaktadır;

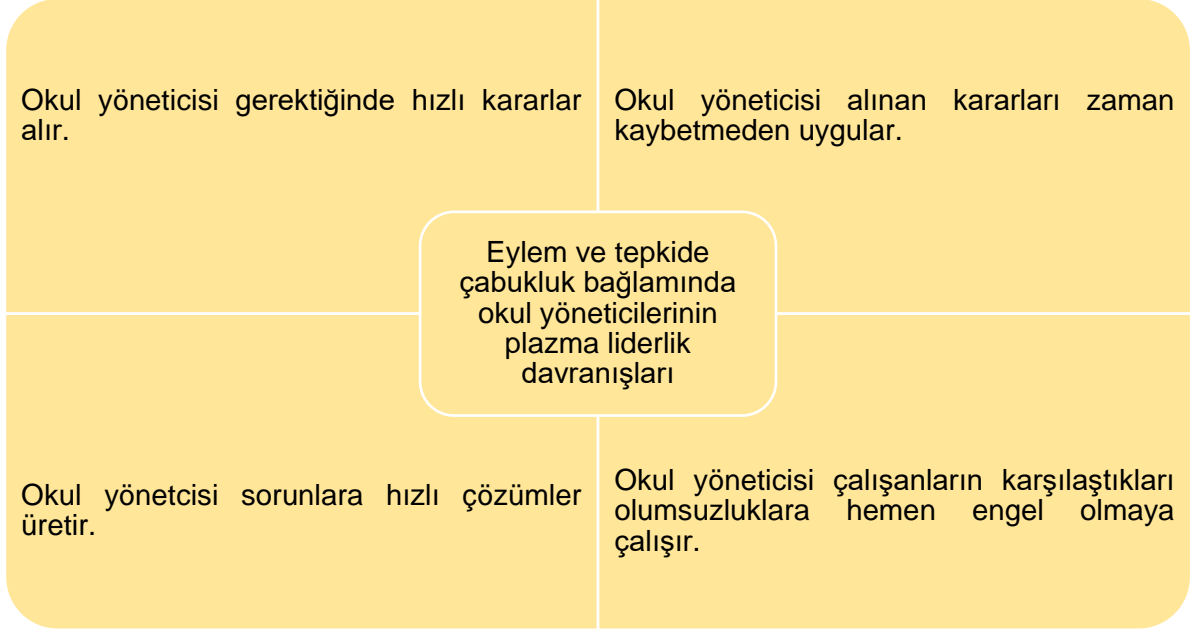
- ✚ Hızlı karar gereksinimini algılamak ve uygulamak,
- ✚ Karar alma süreçlerinde iç ve dış çevreyle ilgili faktörleri dikkate almak,
- ✚ Okula etki edebilecek olaylar için hazır olmak,
- ✚ Okulu etkileyen her olay için doğru ve hızlı tepkiler vermek,
- ✚ Kısa sürede hızlı ve doğru karar verebilmek için bürokratik iş ve işlemleri olabildiğince azaltmak.

Erçetin'e (2004a) göre eylem ve tepkide çabukluk örgütsel yaşamda hızlı kararların alınması ve uygulanmasıdır. Lider, iç ve dış çevre koşullarını sistem bütünselliği içinde anlamlandırılmalı ve böylece ne yapması gerektiğine karar vermelidir. Örgütler de her koşula, her uyarıcıya ve her ortama hızla uygun ve yerinde tepkiler vermelidir. Çünkü örgütsel yaşamda her örgüt üyesinin yaşanabilecek durumlara karşı tepki geliştirebilmesi gerekir. Ancak herhangi bir kararın uygulanmasının üst konumlara bağlı olduğu durumlarda "eylem ve tepkide çabukluk" yeteneğinin etkili bir şekilde kullanılmayabileceği de bilinmelidir. Bürokratik iş ve işlemlerin hantal, ağır ve işlevsiz olması halinde eylem ve tepkide çabukluk tam olarak işlemeyebilir (Erçetin, 2004a).

Plazma liderlik açısından eylem ve tepkide çabukluk boyutu liderin olağan ve olağanüstü durumlarda isabetli ve seri kararlar almasını gerektirir. Alınan kararların uygulamaya dönüşmesi plazma liderin durum ve olaylara yönelik çabukluğuyla mümkündür. Eylem ve tepkide çabukluk okullar gibi gevşek yapıllı örgütlerde ani ve beklenmeyen durumlara karşı hazır olmayı da içerir. Okullar, her an her olayın yaşanabileceği örgütler olması nedeniyle ani kararlar almayı zorunlu kılabilmektedir. Plazma lider olarak okul müdürlerinin veya yöneticilerinin okul içinde yaşanabilecek çeşitli ani olaylara karşı eylem ve tepkide çabuk olması beklenmektedir. Söz gelimi bir okul müdürünün okulu su basması sonucunda okulu tatil edip etmeme veya ani meydana gelen bir doğal afette öğrencileri güvenli bir ortama almak amacıyla alternatifleri zaman kaybetmeden değerlendirmesi eylem ve tepkide çabukluğa örnek verilebilir.

Gerektiği yerde ve gerektiği zamanda etkin çabukluk göstermeyen bir yönetici örgütün olumsuz sonuçlarla karşılaşmasına neden olabilir. Dolayısıyla plazma lider, atik ve seri oluşu yönüyle örgüt çalışanlarına rol model olabilen

kişidir. Şekil 16'da eylem ve tepkide çabukluk bağlamında okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları özetlenmiştir.



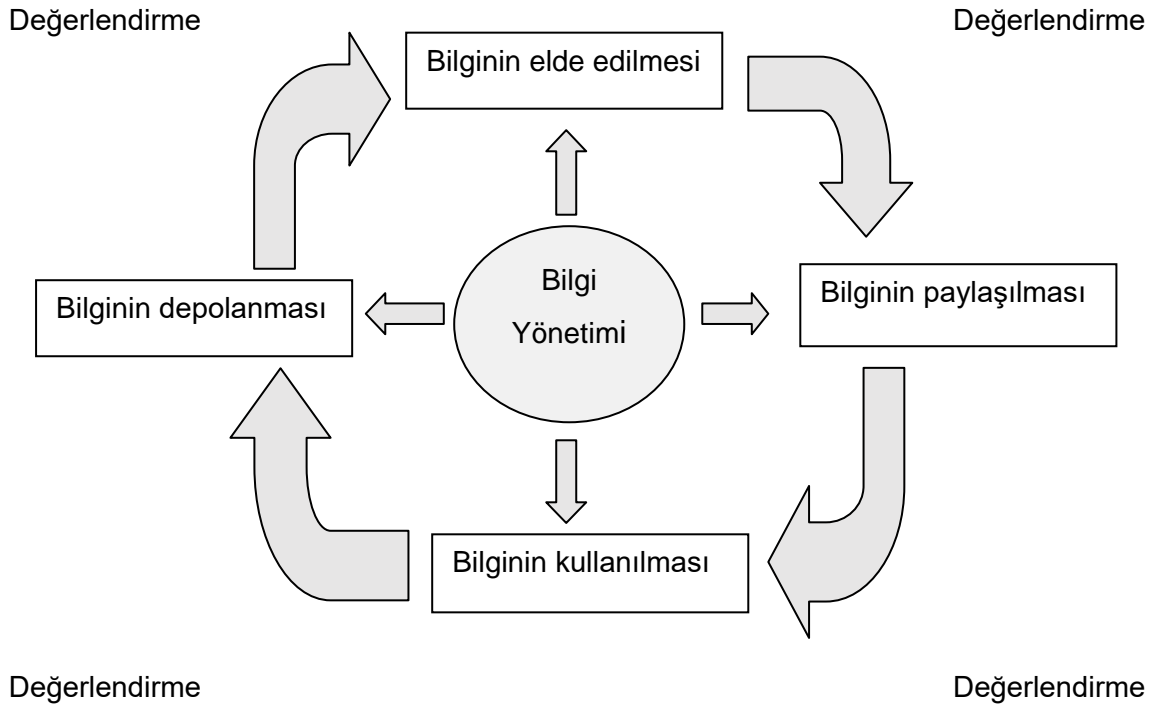
Şekil 16. Okul yöneticilerinin eylem ve tepkide çabukluk bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazma ısı ve elektriği iyi iletir / bilgi yönetimi. Plazmanın içindeki parçacıklar ısı ve elektrik enerjisini taşır. Parçacıkların ısı ve elektrik enerjisini taşıması ise ısı ve elektriğin iyi iletilmesini sağlar. Başka bir deyişle plazma iyi bir ısı ve elektrik iletkenidir. Plazmanın bu iletkenliği maddenin katı durumundan bile daha iyidir. Çünkü plazmanın serbest elektronları buna izin verir (Erçetin, 2019). Plazma maddelerin ısı ve elektrik iletimine ilişkin bu özelliğinin yönetim alanyazında “bilgi yönetimine” denk geldiği söylenebilir. Bilgi yönetiminde liderin elde ettiği bir bilgiyi astlarıyla paylaşması ve örgüt içinde bilgi akışını sağlaması söz konusudur.

Bilgi yönetimi örgütlere gerekli ve önemli bilgilerin aktarılması, yeni bilgilerin geliştirilmesi ve bilgiye ulaşılabilirliğin sağlanması olarak tanımlanabilir (Friehs, 2003). Ancak bilgi yönetimi sadece bir bilginin başkalarına iletimi ve aktarımı değil; aynı zamanda bilginin paylaşılması, üretilmesi ve tanımlanmasını da içerir (Christensen, 2003). Bu doğrultuda Odabaş (2006) bilgi yönetiminin dört temel amacı olduğuna işaret etmektedir;

- Örgütler için gerekli bilgi kaynağını ortaya çıkarmak,
- Ortaya çıkan bilgiyi iş süreçlerine dahil etmek,
- Bilgiye erişimi kolaylaştırmak,
- Yeni bilgiler üretmek.

Günümüz örgütlerinde önemli olan bilginin aktif hayatta aktif olarak kullanılması ve işlevsel kılınarak üretime dahil edilmesidir. Bilgi yönetimi anlık değil, süreklilik arz eden bir özelliğe sahiptir. Bilgi yönetiminin dinamik bir özelliğe sahip oluşu bilgi yönetim süreçlerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bilgi yönetiminin “bilgiyi elde etme, bilgiyi paylaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi depolama” olmak üzere dört önemli aşamasından bahsedilebilir (Toytok, 2019).



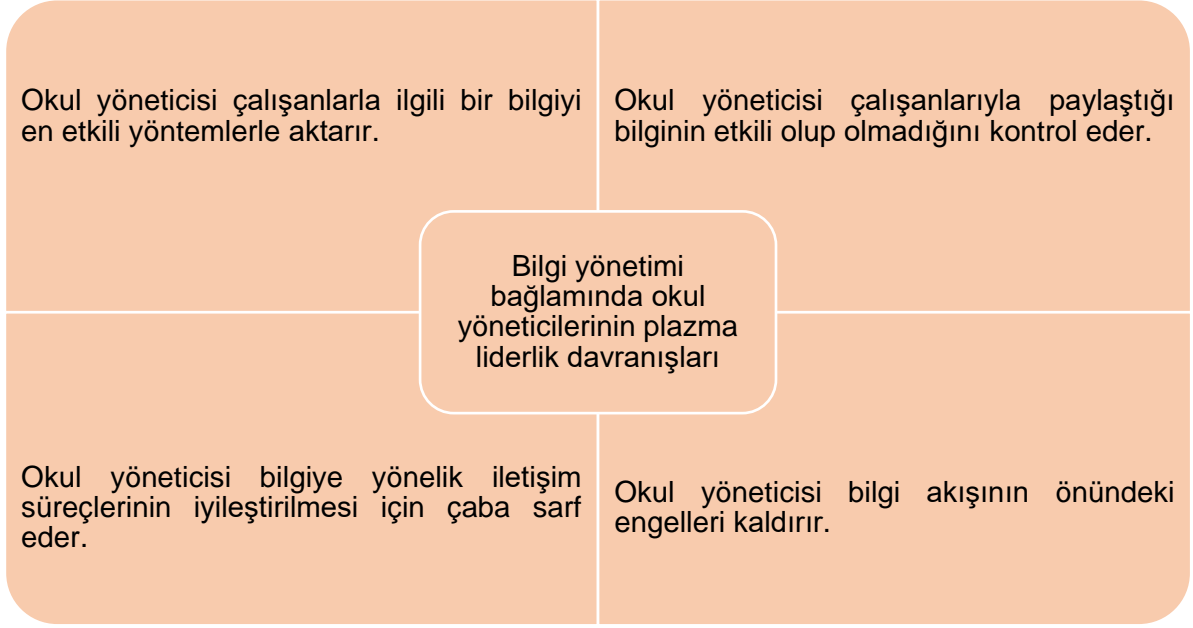
Şekil 17. Bilgi yönetimi süreçleri (Toytok, 2019).

Bilginin en çok önemsendiği yerlerin başında okullar gelmektedir. Okullarda bilgiyi egemen kılmak amacıyla okul yöneticilerinin bilgiye susamış ve bilgi temelli yönetim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Aynı şey öğretmenler için de geçerlidir. Okul yöneticilerininve öğretmenlerin sürekli öğrenen ve sürekli araştırıp güncel bilgiyi takip eden kişiler olmaları beklenmektedir (Güçlü ve Sotiropfski, 2006). Celep ve Çetin'e (2003) göre okullarda ideal bir bilgi yöneticisi;

- Vizyon sahibidir,
- Bilgiden nasıl yararlanılacağını iyi bilir,
- Teknolojiyi amacına uygun kullanır,
- Bilgiye ulaşılmasını sağlayacak alt yapının gelişimini sağlar,
- Bilginin paylaşılmasında sorumluluk alır.

Bilgi yönetimi kapsamında plazma lider, örgüt için gerekli ve ihtiyaç duyulan bilgiyi anlık olarak astlarıyla paylaşır ve bilgi yönetim süreçlerini örgüt içinde aktif hale getirir. Bilgi yönetimi örgütsel öğrenmeyle yakından ilişkili olması nedeniyle plazma yöneticiler, görev yaptıkları okulları sürekli öğrenen örgütler hâline dönüştürmelidir. Ayrıca plazma yöneticiler, güncel ve dönüşüme katkı sağlayan bilgileri deokullara kazandırabilmelidir. Bu nedenle bilgi yönetiminde plazma yönetici salt bilgiyi aktarmazla kalmaz; aynı zamanda bilgiyi örgütsel yaşamda da kullanır ve örgüt için depolar.

Eğitim kurumlarında plazma yöneticilerin bilgi yönetim yeterliliği okulların değişim ve yenilik süreçlerine katkı sağlar. Çünkü değişim ve yenilik süreçleri elde edilen bilginin örgüte uyarlanması yoluyla gerçekleşir. Plazma lider olarak okul yöneticisi etkin ve verimli bir bilgi yönetim sürecini işletebilmek için iletişim teknolojilerinden nasıl yararlanılacağını ve nasıl kullanılacağını da iyi bilmek durumundadır. Özellikle çalışanlarla ilgili bilgilerin plazma liderler tarafından zamanında örgüt üyelerine bildirilmesi bilgi kayıplarının ve bilgi bulanıklığının giderilmesi noktasında oldukça önemlidir. O halde bilgi yönetimi çerçevesinde okul yöneticilerinin belli başlı liderlik davranışları Şekil 18'de özetlenebilir.



Şekil 18. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazmada yeniden yapılanma, ayrışma ve iyonizasyon olayları sürekli meydana gelir/ yenilik yönetimi. Plazmada meydana gelen yeniden yapılanma, ayrışma ve iyonizasyon olayları dinamik bir denge halindedir ve süreklilik özelliği gösterir. Başka bir anlatımla başta yeniden yapılanma olmak üzere plazmada meydana gelen olaylar süreklilik arz eder. Plazma maddelere ilişkin bu özellik yönetim alanyazında “yenilik yönetimine” karşılık geldiği söylenebilir. Yenilik yönetimi örgütlerin gelişimi ve değişimi açısından bir ön koşul olarak değerlendirilebilir.

Değişimin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüz örgütlerinde verimliliğin ve etkililiğin sağlanması için yenilik yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır. İç ve dış çevrede meydana gelen değişimlere ve yeniliklere ayak uydurabilmek için örgütlerin yenilik yönetimini işlevsel hale getirmeleri gerekmektedir (Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Öğüt, Aygen ve Demirsel, 2007). Örgütsel anlamda yenilik yönetimi; yenilik süreçlerinin tümünü kapsayan yenilik sisteminin amaçlı tasarımı olarak tanımlanabilir. Yenilik yönetimi yeniliğin örgütün tümünde başarılı bir şekilde gerçekleşmesini amaçlar (Sattler, 2011). Yenilik yönetimi yaratıcılık, gelişim ve öğrenme yeteneğine dayanmaktadır. Örgütlerde yenilik süreci “yeniliğin benimsendiği örgüt kültürüyle, yeniliği önemseyen liderle ve yeniliği çalışma ilkesi edinmiş işgörenlerle” gerçekleşir. Yenilik yönetiminde örgüt liderinin temel rolü

yeniliğin kabul görmesi için uygun koşulları ve ortamları sağlamaktır. Örgüt kültürünün değişime açık olması; liderin olaylara eleştirel bir gözle bakması ve farklı düşüncelere yer vermesi; iş görenlerin ise yeniliği içselleştirmesi örgütlerde yenilik sürecine ivme kazandırır (Bülbül, 2013; Gülşen ve Gökyer, 2010).

Okulların bilgi toplumunun gereklerine cevap verebilmesi ve bilgi toplumuna ayak uydurabilmesi için her açıdan yeniden yapılanması gerekmektedir (Çelik ve Eryılmaz, 2006). Zira diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de değişim ve yenilikten en üst düzeyde etkilenmektedir. Örgütün başındaki liderin yeniliği kabullenmesi ve yeniliği doğal bir süreç olarak görmesi oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinde yenilik yönetimi lider konumunda olan okul müdürlerinin yeniliğe açık olması, yeniliği yaşama geçirmesi ve yeniliği desteklemesi anlamına gelmektedir (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014; Göl ve Bülbül, 2012). Watt'a (2002) göre okullar sürekli kendini geliştirmek isteyen, bilgiyi paylaşan, yeni düşüncelere ufuk açan, kalıplarının dışına çıkan ve yenilikçi düşünceleri desteklenen esnek ve gevşek yapılarından dolayı yenilikçi olmak zorundadır (Bülbül, 2012).

Pervaiz (1998) yeniliği destekleyen ve yeniliği engelleyen örgütsel yapılara ilişkin organik ve mekanik örgütlerin özelliklerine dikkat çeker. Pervaiz (1998) organik örgütleri yeniliği destekleyen örgütler olarak; mekanik örgütleri ise yeniliği engelleyen örgütler olarak ifade etmektedir. Şekil 19'da yeniliği destekleyen organik örgütlerin özellikleri ile yeniliği engelleyen mekanik örgütlerin özellikleri yer almaktadır (Pervaiz, 1998).

Yeniliği Destekleyen Organik Örgütlerin Özellikleri	Yeniliği Engleyen Mekanik Örgütlerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none">•Kurallarda esneklik,•Aktif yönetim,•Fikirlerin serbestçe ifade edilmesi,•Karşılıklı etkileşim,•İçten disiplinli bir yapı,•Özgün iletişim,•Sosyal çevreye dönük olma,•Farklılaşan gereksinimlere cevap verme,•Hiyerarşik olmayan bir anlayış,•Yukarı ve aşağı bilgi akışı.	<ul style="list-style-type: none">•Sabit ve değişmeyen kurallar,•Departmanlar arası ayırım ve uzmanlaşma•Bürokratik işleyiş,•Formal iletişim,•Formal değerlendirme,•Karar süreçlerinin uzun olması,•Sınırlı ve kısıtlı özgürlük,•Hiyerarşik yapılanma,•İlke ve kuralların yoğunluğu,•Emir ve direktiflere göre iş yaptırma.

Şekil 19. Yeniliği destekleme durumlarına göre organik ve mekanik örgütlerin özellikleri (Pervaiz, 1998).

Plazma lider olarak okul yöneticisi,yenilik yönetimi bakımından değişime açıktır. Plazma yönetici, değişim ve yeniliğin öncülünü yapmakla kalmaz; aynı zamanda gerekliliğine de inanır. Bununla birlikte astlarınıideğişime ve yeniliğe hazırlayan, yeniliği kendi çalışma arkadaşlarına ve okuluna güncelleyebilen okul yöneticileri plazma lider olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde okulun başarısı ve değişimi için yeni yolları denemekten vazgeçmeyen, yenilikten yana tavır takınan, yenilik sürecini başarılı bir şekilde yürüten ve yenilik konusunda astlarını cesaretlendiren okul yöneticileri de plazma lider olarak nitelendirilebilir. Buna göre yenilik yönetimi çerçevesinde okul yöneticilerinin plazma liderlerlik davranışları Şekil 20’de özetlenmiştir.



Şekil 20. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları

Sıcaklığı yüksek olsa bile partikül yoğunluğu düşük olan plazma fazla enerji yaymaz / insan kaynakları yönetimi. Plazma maddelerin fazla enerji yayabilmesi için sıcaklığının yüksek olması yetmez; aynı zamanda partikül yoğunluğunun da yüksek olması gerekir. Diğer bir deyişle plazmada sıcaklık ve partikül yoğunluğunun belli ve uygun bir seviyede olması enerjinin açığa çıkmasını sağlar. Plazmanın bu özelliği yönetim alanyazında “insan kaynakları yönetimiyle”

ilişkilendirilebilir. Nitekim insan kaynakları yönetiminde verilen veya öngörülen işi yapacak kişinin belli başlı vasıflara sahip olması beklenir.

Erçetin'e (2019) göre plazmanın sıcaklık ve partikül yoğunluğuna ilişkin özelliği eğitim yönetimi bağlamında insan kaynakları deneyimine ve niteliklerine vurgu yapmaktadır. Erçetin (2019) bu durumu şöyle örneklendirmektedir; ortada yapılacak bir iş olduğunu düşünelim. Hedefler belirlenmiş, iş dağılımı yapılmış ve herkes işe odaklanmış olsun. Tüm bunlara rağmen işin gerektirdiği donanımda ve yeterlikte çalışan yok. Dolayısıyla böyle bir durumda istenen sonuç ortaya çıkmayabilir. Erçetin (2019) vermiş olduğu örnekte plazmadaki yoğunluğun insan kaynağındaki nitelik ve deneyime; enerjinin ise ortaya çıkan ürüne denk geldiğini belirtmektedir.

Yönetimin başat faktörlerinden biri insandır. Örgüt yöneticisi, örgüt üyelerini belirlenmiş amaçlar doğrultusunda koordine eder. Örgüt yöneticisinin elindeki imkânları en yüksek çıktıyı elde edecek şekilde kullanması gerekir. Bu nedenle yönetici, astlarının niteliklerini ve yeterliklerini iyi bilmek zorundadır (Aydın, 2007). İnsan kaynakları yönetiminde ise çalışanların nitelikleri ve yeterlikleri "liyakat ve(ya) yeterlilik" kavramlarıyla karşılık bulmaktadır. Liyakat ilkesi herhangi bir fark gözetmeksizin işin gerektirmiş olduğu bilgi, becerive kabiliyete göre personel seçimini öngörür (Çetin ve Özcan, 2014).Liyakat ilkesinin özünde en nitelikli ve en donanımlı çalışanın seçilmesi söz konusudur. Ayrıca liyakat sisteminde terfi ve ilerlemeler çalışanın işte gösterdiği başarıya göre şekillenir. Kısacası liyakat sisteminde *adama göre iş değil, işe göre adam* ilkesi göz önünde bulundurulur (Bayrak, 1991).Eğitim örgütlerinde de insan kaynakları yönetiminin tam olarak uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenleri ve diğer okul personelini güdüleyebilecek liderlik özelliklerine sahip olması gerekir (Ünal, 2000). Bu nedenle okul yöneticileri çalışanın ihtiyaçlarını dikkate almalı ve çalışanların kabiliyetlerine göre görevlendirmeler yapmalıdır(Can, 2002).

Plazma liderlik yaklaşımı çalışanların yeteneklerini, niteliklerini ve donanımlarını yadsımayan, her türlü iş paylaşımında çalışanların yeterli sayıda ve düzeyde olmasına dikkat eden bir liderlik yaklaşımıdır. Plazma liderliğe ilişkin bu özellik insan kaynakları yönetimiyle vücut bulmaktadır. Plazma lider, çalışanlar arasında herhangi bir ayırım gözetmeksizin görevlendirmeler yapar ve çalışanları kendi kabiliyetine göre değerlendirir. Bununla beraber plazma lider verilen işi

yapabilecek kadar da çalışan görevlendirir. Yeterli sayıda ve nitelikte personel görevlendirmek ise okullarda enerjinin açığa çıkmasına katkı sağlayabilir.

Bir okul yöneticisinin liyakat temelli uygulamalarda bulunması, ölçülü ve yeter sayıda personel görevlendirmesi, ödül-ceza sisteminde liyakati esas alması ve çalışanları uzmanlık becerilerine göre değerlendirmesi plazma liderlik özellikleriyle açıklanabilir. Plazma liderlik özellikleri gösteren okul müdürlerinin insan kaynakları yönetim anlayışlarında liyakat ilkesini ve insanı merkeze aldıkları söylenebilir. O halde insan kaynakları yönetimi bağlamında plazma lider olarak okul yöneticilerinin okullarda sergileyebilecekleri tipik liderlik davranışları Şekil 21’de özetlenebilir.

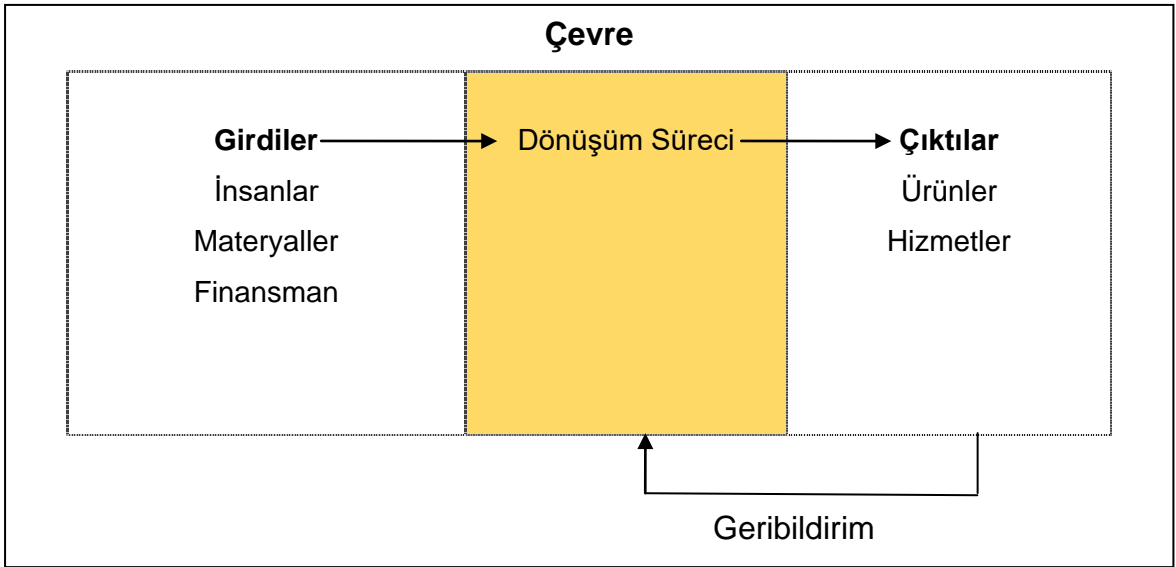


Şekil 21. Okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi bağlamında plazma liderlik davranışları

Plazma manyetik alandan etkilenir / çevresel şartlara uyum (örgüt-çevre etkileşimi). Bilindiği gibi plazma maddeler, elektrik ya da manyetik alanın etkisiyle hareket eder ve şekil değiştirir. Dış etkilere karşı plazmanın içindeki parçacıklar, koruma görevi üstlenir ve plazma kendini yeniden düzenlemeye çalışır. Plazmanın içindeki yüklü parçacıklar, manyetik alanın etkisini azaltmak için

tepki verir. Plazma maddelere ilişkin bu özellik yönetim alanyazınında “örgüt-çevre etkileşimiyle” ilişkilendirilebilir. Çünkü okulların açık toplumsal bir sistem olması çevresel faktörlerle etkileşimikolaylaştırmaktadır. Diğer bir deyişle okul çevreyi, çevre de okulu farklı şekillerde etkileyebilmektedir.

Sistem yaklaşımına göre örgütler, girdisi ve çıktısıyla bütünlük gösteren yapılardır. Çevre faktörü sistem yaklaşımının en önemli değişkenlerindedir. Örgütler içinde buldukları çevreyle sürekli etkileşim halindedir. Bu nedenle örgütler çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen sistemler olarak değerlendirilmektedir (Yalçınkaya, 2002). Her sistem de belli bir çevrede faaliyet gösterir. Sistemi etkileyen veya sistem tarafından etkilenen unsurlar bir bütün olarak çevre faktörlerini oluşturmaktadır. Çevre faktörleri ise sosyal ve fiziksel çevrenin toplamından meydana gelir (Ataman, 2009). Hoy & Miskel’e (2010) göre örgütler yalnızca çevresel faktörlerden etkilenmez; aynı zamanda bu faktörlere bağlı olarak da şekil almaktadır. Örgütler dış çevreden girdileri alır, işler ve çıktı olarak çevreye sunar. Örgütlerin çevreleriyle yaşadıkları bu döngü Şekil 22’de görülmektedir (Hoy & Miskel, 2010).



Şekil 22. Geribildirim döngüsüyle örgütlerin açık sistem yapıları

Eğitim kurumları örgüt-çevre etkileşimi açısından sistemin tüm özelliklerini taşıyan dinamik, canlı ve dirik örgütlerdir. Eğitim sistemi diğer sistemlerde olduğu gibi dış çevreden aldığı girdileri çıktı olarak yine dış çevreye verir. Eğitim örgütleri ve eğitim sistemi çevreden etkilenir ve çevreyi etkiler. Yani eğitim örgütleri ve

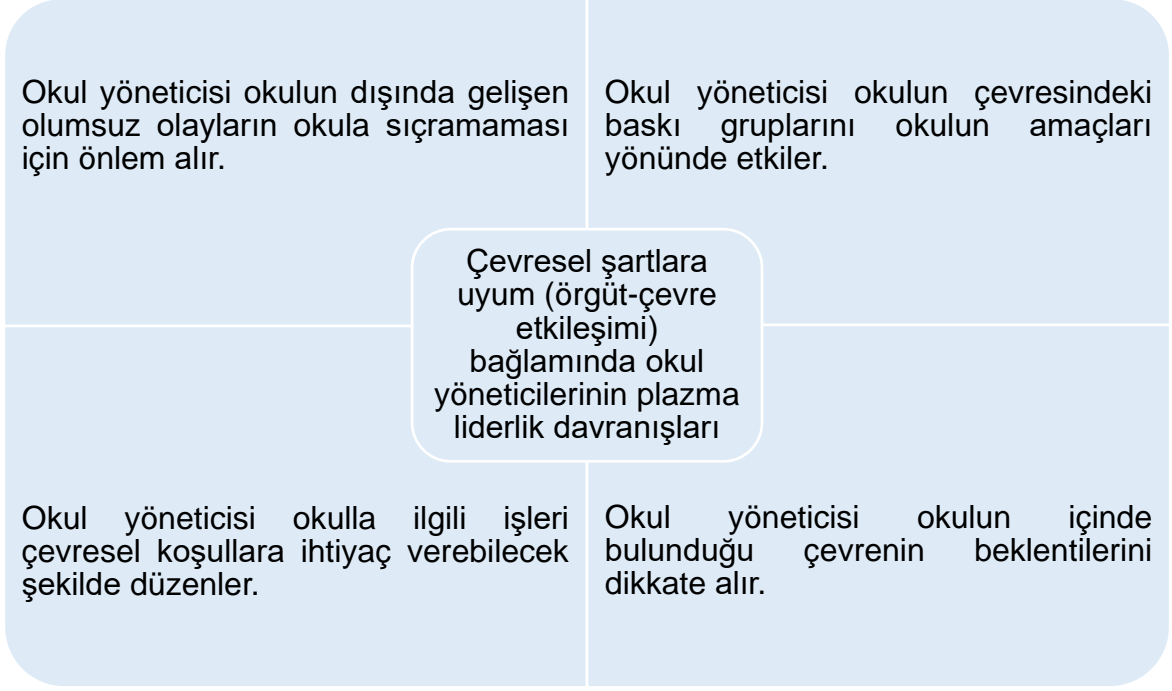
eğitim sistemi çevredeki değişimlere neden olur veya değişimlerden etkilenir (İlgar, 2000). Öte yandan eğitim sistemi “genel ve özel evre” olmak üzere iki çevreye sahiptir. Genel evre ulusal ve uluslararası düzeyde siyasal, sosyal ve ekonomik pek çok değişkenle okulu etkileyebilen çevredir. Özel evre ise okulun yaşamsal faaliyetleri için gerekli olan, girdisi ve çıktısıyla birbirine bağlı olan diğer örgütlerin etkilediği veya etkilendiği çevredir (Başaran, 2006).evre, okulun beklentilerini karşılamaya çalışırken; okul da çevreden yarar sağlayabilmeli ve destek alabilmelidir (Taymaz, 2007).

Çevresel faktörlerdeki değişmeler okulun genel yapısını ve işleyişini etkileyebilir. Okullar değişen evre şartlarına göre uyum sağlayabilme becerisine sahip olmak zorundadır. Çevresel etkileri kontrol altına alabilmek için çevresel koşullar iyi analiz edilebilmeli ve örgüt yapıları uyarlanabilme özelliklerine sahip olabilmelidir (Sezgin, 2013). Okul-evre etkileşiminde ise kilit konumda olan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi okulun amaçları doğrultusunda çevresel beklentileri önemli ölçüde karşılayabilir. Okul yöneticisi sadece çevresini tanımakla yetinmemeli, aynı zamanda okulu çevresine tanıtabilmelidir. Dolayısıyla okul-evre etkileşimi kapsamında okul yöneticisinin başlıca sorumlulukları şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2002);

Çevre kalkınmasında okulu etkin bir hale getirir.	
Çevrenin eğitim gereksinimlerini belirler.	
Öğretim programını çevreye göre değerlendirir.	
Çevrenin eğitime desteğini sağlar.	
Okul dışındaki kurumların rolünü değerlendirir.	
Dış çevresel koşulların etkisini değerlendirir.	
Okul-çevre etkileşimini sağlar.	
Eğitim olanaklarını artırır.	
Okulun sahip olması gereken hedefleri belirler.	

Şekil 23. Okul-çevre etkileşiminde okul yöneticilerinin sorumlulukları (Taymaz, 2007).

Okul-çevre etkileşimi boyutunda plazma lider, okul-çevre etkileşiminin etkin ve verimli ilerlemesine katkıda bulunur. Plazma lider, çevrenin ihtiyaçlarına göre okulu uyarlamaya ve geliştirmeye çalışırken, çevreden okula yönelik her türlü olumsuz etkileri de önlemeye çaba sarf eder. Plazma liderin okul-çevre etkileşimde “kalkan” görevi üstlendiği de söylenebilir. Plazma lider, olası tüm çevresel tehlikelere karşı önlem alır ve okula etki etmesi muhtemel olumsuz olayları bertaraf etmeye çalışır. Plazma liderin okulun çevresini oluşturan tüm unsurlarla etkileşime geçmesi, okulu farklı ve öngörülemeyen tehlikelerden de koruyabilir. Buna göre okul-çevre etkileşimi çerçevesinde okul yöneticilerinin diğer plazma liderlik davranışları Şekil 24’te gösterilebilir.



Şekil 24. Okul yöneticilerinin çevresel şartlara uyum (örgüt-çevre etkileşimi) bağlamında plazma liderlik davranışları

Görüldüğü gibi plazma maddelerin özelliklerinden ve plazma teorisinden hareketle plazma liderlik varsayımlarına ulaşılabilir. Buraya kadar açıklanmaya çalışılan makro düzeyde yönetim; mikro düzeyde ise eğitim yönetimi bağlamında plazma maddelerin özellikleri ve bu özelliklere karşılık gelen plazma liderlik varsayımları (boyutları) Tablo 3'te özetlenebilir.

Tablo 3

Plazma Maddeler ve Plazma Liderlik Varsayımları

Plazma Maddelerin Özellikleri	Plazma Liderlik Varsayımları (Boyutları)
<ul style="list-style-type: none"> Plazmanın parçacıkları birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir. Plazma elektriksel olarak nötraldır. Plazmada farklı ve zıt yapılar birlikte dir. Plazma bir yerde toplanma eğilimi gösterir. Plazmada kimyasal reaksiyonlar (tepkimeler) hızlı bir şekilde gerçekleşir. Plazma ısı ve elektriği iyi iletir. Plazmada yeniden yapılanma, ayrışma ve iyonizasyon olayları sürekli meydana gelir. Sıcaklığı yüksek; ancak partikül yoğunluğu düşük olan plazma fazla enerji yaymaz. Plazma manyetik alandan etkilenir. 	<ul style="list-style-type: none"> Lider-Üye Etkileşimi Adil (Tarafsız) Yönetim Yetenek Yönetimi Örgütsel Zeka Eylem ve Tepkide Çabukluk Bilgi Yönetimi Yenilik Yönetimi İnsan Kaynakları Yönetimi Çevresel Şartlara Uyum (Örgüt-Çevre Etkileşimi)

Vatandaşlık Kavramı

Vatandaş kavramı Yunanca “polites” kelimesinin Latince karşılığı olarak bilinen “civitas” ve “civis” kökünden türemiştir. Vatandaşlık kavramı ise “vatandaş” kavramına bağlı olarak gelişmiş ve ilk çağlarda “şehir devletlerinin üyesi” anlamında kullanılmıştır (Smith, 2002). Vatandaşlık kavramı ilk defa Antik Yunan’da ortaya çıkmasına rağmen tarihsel süreç içerisinde tüm dünyaya yayılan bir kavram haline gelmiştir. Örneğin; vatandaşlık kavramı Roma’da “civis”; Fransa’da bireysel özgürlükleri ifade eden “cité”; İngiltere’de bir yerde ikamet eden kimse anlamına gelen “citizen”; Almanya’da devlet kelimesinden türeyen “staatsbürger” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır (Demir, 2005; Esendemir, 2008; Heater, 2007). 21. yüzyılda ise vatandaşlık kavramı, ulusal ve uluslararası sahada üzerinde tartışılan önemli kavramlar arasına girmiştir. Ayrıca küreselleşme ve milliyetçilik gibi söylemlere bağlı olarak da vatandaşlığa ilişkin ilgi artmıştır (Doğanay ve Sarı, 2010).

Türkçe’de vatandaşlık kelimesinin eş anlamlısı “yurttaşlık” tır. TDK’nın (2011) Türkçe sözlüğüne göre vatandaşlık (yurttaşlık); “bir vatanda doğup büyüme

ve yaşamış olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık konusunun karmaşıklığı nedeniyle vatandaşlık kavramına açık ve kesin bir tanım vermek oldukça zordur (Wood, 2014). Buna karşın alanyazında vatandaşlık kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülür. Aşağıda alanyazında vatandaşlık kavramına ilişkin yapılan tanımlardan bazıları yer almaktadır. Buna göre vatandaşlık;

- Birey ile siyasi yapı arasında sorumluluk ve hak ekseninde meydana gelen ilişkidir (Battery, 2003).
- Bir topluluğun tüm üyelerine tanınan, hak ve yükümlülükleri içeren sosyal statüdür (Marshall & Bototomore, 2000).
- Aynı vatana ve aynı devlete bağlı olan kişilere verilmiş hukuki bir statüdür (Erdem, 2012; Sağırılı, 2005).
- Bir siyasi otoriteye bağlı olarak toplumu oluşturan tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğu oluşumlardır (Waltzer & Heilman, 2005).
- Kişi ve devlet arasında hak ve yükümlülükleri içeren siyasi ve hukuki bağıdır (Aybay, 2008; Kepenekci, 2008).
- Bireyin kamusal sahada sahip olduğu haklar ile bu kamusal alanda yerine getirmesi gereken görev ve yükümlülüklerdir (Yılmaz, 2002).
- Bir devletin üyesi olan vatandaşların devletle olan siyasal bağlılıklarıdır (Edge & Copp, 2000).
- Bireylerin hangi millete veya hangi devlete ait olduklarını ifade eden üst kimliktir (Demir ve Acar, 2005).
- Doğumla birlikte elde edilen ve bir devletin vatandaşını diğer devletin vatandaşından ayıran özellikler toplamıdır (Nomer, 2000).
- Yasal ve politik statü kapsamında hak ve sorumlulukları olan tüm bireyleri ifade eder (Pamuk, 2007).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere vatandaşlığa ilişkin açıklamalar ve yaklaşımlar çeşitlilik göstermektedir. Tablo 4, vatandaşlıkla ilgili üç farklı yaklaşımı ve bunların nasıl örtüştüğünü göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 4

Vatandaşlıkla İlgili Yaklaşımlar ve Vatandaşlık Tanımları

McLaughlin (1992)	Parker (1996)	Westheimer & Kahne (2004)
"Dar Yaklaşım" (Vatandaş; vatandaşlık statüsü olan ve hukukun üstünlüğüne dayalı hakları olan kişi olarak tanımlanır)	"Geleneksel Yaklaşım" (Vatandaş; genel olarak demokratik anlayışına sahip kişi olarak tanımlanır)	"Şahsi Sorumluluk Yaklaşımı" (Vatandaş; kurallara uyma gibi temel sorumluluklarını yerine getiren kişi olarak tanımlanır)
"Detaylı Yaklaşım" (Vatandaş; kendisini topluluğun bir üyesi olarak algılayan, haklarının ve sorumluluklarının farkında olan kişi olarak tanımlanır)	"İlerlemeci Yaklaşım" (Vatandaş; sivil faaliyetlere katılmaya istekli ve katılma eğiliminde olanların anlayışına sahip kişi olarak tanımlanır)	"Katılımcı Yaklaşım" (Vatandaş; sosyal ve sivil işlere aktif olarak katılan kişi olarak tanımlanır)
	"Gelişmiş Yaklaşım" (Vatandaş; demokratik değerlere, politik ve sosyal ilişkilere aktif olarak katılan kişi olarak tanımlanır)	"Adalet Odaklı Yaklaşım" (Vatandaş; sosyal, politik, ekonomik sorunları anlama ve bu sorunları değerlendirme yeteneğine sahip kişi olarak tanımlanır)

Kaynak: Jafarov, J. (2018). Students' perceptions of citizenship and civic engagement at higher education institutions in Germany. *Education in the North*, 25(3), 49-72.

Modern anlayışta vatandaşlık üç farklı model kapsamında ele alınır. Liberal modelde vatandaşlık, siyasi bir topluluktaki bireysel kimliğe; topluluk modelde vatandaşlık, kültürel veya ulusal kimliğe; demokratik modelde vatandaşlık ise vatandaşlık kimliğine vurgu yapar (Kartal, 2002). Benzer şekilde Miller (2000) vatandaşlığa ilişkin öne sürdüğü birinci modelde vatandaşlığı bir dizi hak ve yükümlülükler olarak (liberal model), ikinci modelde vatandaşlığı kamu hizmetleri tüketicisi olarak, üçüncü modelde vatandaşlığı vatandaşların yaşadıkları topluma aktif katılmaları olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyılın vatandaşı sosyal uyum, sosyal adalet, işbirliği, eleştirel, yaratıcı ve bağımsız düşünme değerlerine sahip olmayı gerektirir (Nikolaou, 2006).

Alanyazında vatandaşlık kavramı sivil, politik (siyasal) ve sosyal boyutlarla ele alınıp incelenmektedir (Biesta, 2014; Marshall, 2016; Veugelers, 2007; Wildemeersch, 2014). Vatandaşlığın sivil boyutu; kişinin sahip olması gereken hak ve özgürlükleri (mülkiyet hakkı, eğitim hakkı, düşünce özgürlüğü ve

inanç özgürlüğü vb.) içermektedir. Politik veya siyasal vatandaşlık; siyasal bir güce katılım hakkı unsurlarından oluşur. Sosyal vatandaşlık ise insanca bir yaşam sürdürebilmek için bireyin sahip olduğu toplumsal standartlardır. Sosyal vatandaşlık ortak bir amaç için bireylerin bir araya gelerek gönüllü olarak hareket etmeleri anlamına da gelmektedir (Biesta, 2014; Crick, 2016; Marshall, 2016; Wildemeersch, 2014).

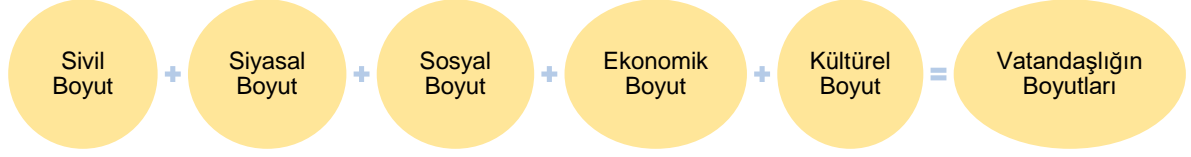


Şekil 25. Vatandaşlığın boyutları (Marshall, 2016'dan uyarlanmıştır)

Vatandaşlık kavramı sivil vatandaşlık, politik (siyasal) vatandaşlık ve sosyal vatandaşlık boyutlarına ilaveten “milli kimlik, evraklar, hak ve görev-sorumluluklar” temelinde de ele alınmaktadır. Milli kimlik bağlamında vatandaşlık; milliyet özelliklerine vurgu yapar. Evraklar temelinde vatandaşlık; devletin hukuki işlemler neticesinde nüfus cüzdanı vepasaport verdiği bireyleri ifade eder. Hak ve görev-sorumluluk temelinde vatandaşlık ise; bireyin devlete karşı haklarını, bireyin de buna karşın devlete karşı yerine getirmek zorunda olduğu yükümlülükleri ifade etmektedir (Kadioğlu, 2012).

Veldhuis (1997) vatandaşlık kavramını biraz daha detaylandırarak vatandaşlığın “sivil boyut, siyasal boyut, sosyal boyut, ekonomik boyut ve kültürel boyut” olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Veldhuis'a göre sivil vatandaşlık boyutu konut hakkı, mülkiyet hakkı, ifade ve inanç özgürlüğü gibi bireysel hak ve özgürlükleri; siyasal vatandaşlık boyutu var olan siyasal yapıyla

karşılıklı hak ve özürlükleri; sosyal vatandaşlık boyutu toplum içinde bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri; ekonomik vatandaşlık boyutu bireyin bir tüketici olarak piyasayla olan ilişkiyi, çalışma şartlarını; kültürel vatandaşlık boyutu ise geçmişten devralınan ortak kültürel miras bilincini ifade etmektedir.



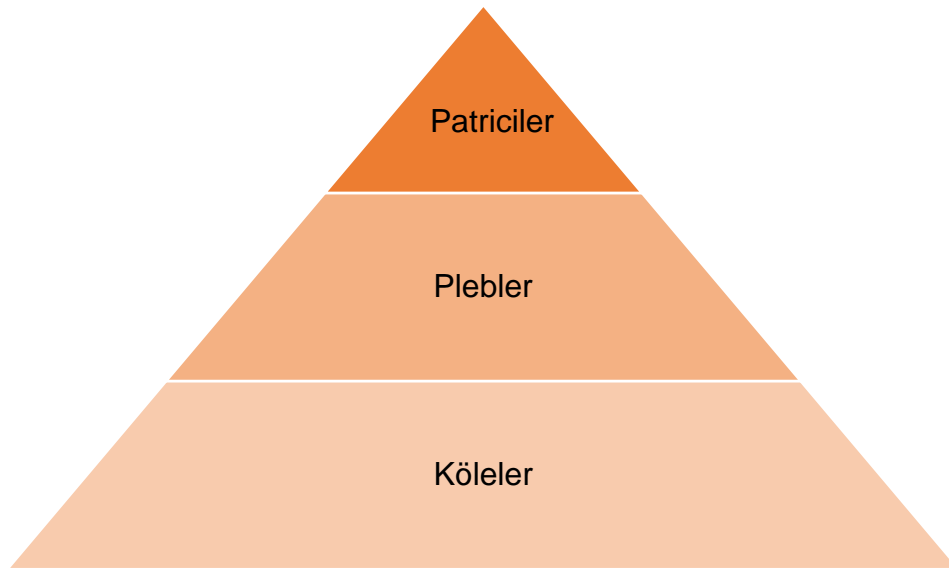
Şekil 26. Vatandaşlığın boyutları (Veldhuis, 1997'den uyarlanmıştır)

Vatandaşlığa ilişkin açıklamalar çok çeşitli olsa bile bu açıklamalarda ortak olan ve değişmeyen unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda vatandaşlığın birey ile devlet arasında oluşan, her iki tarafın da karşılıklı görev ve sorumluluğunu gerektiren yasal bir bağ olduğu söylenebilir. Bununla birlikte vatandaşlığın bireye “biz” duygusu kazandırdığı ve bireyin diğer bireylerden farklı olmasına imkan sağladığı da söylenebilir (Sejersen, 2008).

Dünyada Vatandaşlığın Tarihsel Gelişimi

Vatandaşlık terimi ilk kez eski Antik Yunan medeniyetinde ortaya çıkmış bir kavramdır (Gündüz ve Gündüz, 2007). Yunan devlet yapısı “ataerkil” bir özellik gösterirdi ve Yunanlılar “site” adını verdikleri kent devletçikleri şeklinde yaşarlardı. Sitelerde aynı dinden olma şartı vardı ve siyasi konumlarda soylular ve zenginler bulunurdu. İç işlerinde serbest olan bu siteler, Yunan uygarlığının bir parçasını oluşturuyordu. Eski Yunanlılarda herkes vatandaş olarak görülmezdi. Zenginler ve soylular vatandaş olarak kabul edilirken; köleler ve fakirler ise vatandaş olarak kabul edilmezdi (Genç, 2018). Yani Antik Yunan’da fakirler ve köleler dışında olanlar, sitelerin kaderini belirlerdi ve tüm herkesi ilgilendiren kararlar alırlardı (Doğan, 2007). Antik Yunan filozoflarından Platon da vatandaşları “askerler, yöneticiler ve üreticiler” şeklinde üçe ayırmaktadır. Ona göre vatandaşlar eşit olarak düşünülemez ve zengin sınıf daha çok temsil edilir. Platon’un anlayışında yasalara uyan, siyasal siteme bağlılık duyan herkes aynı zamanda iyi bir vatandaş olarak görülmektedir (Platon, 2017).

Roma medeniyetinde vatandaşlık olgusu Antik Yunan vatandaşlığından farklılık gösterirdi. Romalılarda, Roma vatandaşı olmak bir ayrıcalık sebebiydi. Başka bir anlatımla Roma halkının diğer halklardan üstün olduğu anlayışı hâkimdi ve bu anlayış Romalıların iç ve dış siyasetini etkilerdi (Türkoğlu, 2011). Nitekim Romalılar bir dünya imparatorluğu kurmak için çeşitli vatandaşlık sınıfları oluşturmuş ve kölelere bile sınırlı vatandaşlık hakkı tanımıştır. Bu nedenle Roma vatandaşlığında Antik Yunan vatandaşlığının aksine çoklu vatandaşlık anlayışı söz konusuydu. Roma'da siyasi otorite elit bir sınıfın elindeydi ve halkın gerçek anlamda yönetime katılması oldukça sınırlıydı (Janoski, 1998; Üstel, 1999). Roma medeniyetinde vatandaşlık toplumsal piramide göre şekillenmişti. Roma halkı "patriciler, plebler ve köleler" olmak üzere üç gruba ayrılmıştı. Patriciler en geniş haklara ve özgürlüklere sahip kişilerden oluşmaktaydı. Patriciler toplumsal piramidin en üstünde yer alır ve Romanın gerçek ve asil vatandaşları olarak görülürdü. Plebler çiftçilik ve zanaatle uğraşan, patricilerle aynı haklara sahip olmayan kişilerden oluşurdu. Plebler toplumsal piramidin ikinci basamağında yer alırdı ve asla patricilerle evlenemezlerdi. Köleler ise hiçbir siyasi hakkı ve özgürlüğü olmayan, sahiplerinin malı olarak kabul edilen kişilerdi. Toplumsal piramidin en alt basamağında "köleler" bulunurdu (Bahar, 2011).



Şekil 27. Romalılarda toplumsal piramid (Bahar, 2011'den uyarlanmıştır)

Roma medeniyetinde ödevler ve haklar bağlamında ödevler sayıca daha fazlaydı. Bir Roma vatandaşının temel ödevleri; vergi vermek, kanunlara uymak ve askerlik yapmaktı. Roma'da vatandaşların sahip oldukları en önemli haklar ise mali

haklardı. Roma vatandaşı olmayan kişiler, ticaretle uğraşamazdı ve bu mali avantaj sadece Romalı vatandaşlara aitti (Heater, 2007). Roma'da vatandaşlık erkek-kadın olmaya göre de farklılık gösterirdi. Vatandaşlık haklarının bir kısmında erkekler daha avantajlı konumdaydı. Antik Yunan medeniyetinde olduğu gibi Roma medeniyetinde de yönetim işlerinde ve siyasal hayatta erkeklerin egemenliği kadınlara göre daha fazlaydı. Romalı kadınlar diğer alanlarda olduğu gibi siyasal ve yönetim alanlarında da oldukça pasiflerdi ve genellikle gündelik işlerle meşgullerdi (Gaudamet ve Tahiroğlu, 1972, akt. İbrahimoglu, 2014).

Antik Yunan'da ve Roma'da vatandaşlık olgusu yönetim şeklinin en temel unsurlarından biri olmasına karşın Ortaçağ Avrupası'nda hiç de önemsenmemiştir. Ortaçağ'da vatandaşlık olgusu feodaliteye göre şekillenmiş, toprağa bağlılığın bir ifadesi olarak görülmüş ve bireyin bağlı olduğu lorduna bağlılığı olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle Ortaçağ'da vatandaşlık toprak esasına dayanıyordu. Ancak monarşinin güçlenmesiyle birlikte vatandaşlık krala bağlılık haline dönüşmüştür (Topçuoğlu, 2012). Ortaçağ'da devlet yapılanması eski çağ devlet yapılanmasından farklı olarak dine dayalı bir özellik gösterirdi. Devlet kurumlarında dini örgütlenmeler ve dini yaklaşımlar önemli bir konuma erişmişlerdir. Kilise nerdeyse bireysel yaşamın tamamına egemen haldeydi. Skolastik düşünce etrafında kilisenin belirlediği düşünce tarzı hayatın her alanında egemendi. Doğal olarak böyle bir ortamda bireyin hak ve özgürlükleri de oldukça sınırlıydı ve yok denecek kadar azdı. Ortaçağ'da bireysel hak ve özgürlükler kilise gücü karşısında ezilmiştir (Mumcu, 2003).

Ortaçağ'da feodal beylerin gücü ekonomiye yön veriyordu. Feodal beyler krallardan bile daha güçlü konumdaydılar. Toprak bütünlüğünün olmadığı Ortaçağ Avrupası'nda feodal beyler, sahip oldukları toprakları işlemeleri için serflere (kölelere) kiralarlardı. Bu nedenle Ortaçağ Avrupası'nda vatandaşlık sınıfsal ayrımcılıkla eş değerdirdi. Ortaçağdaki sınıfsal yapılanma kan bağına göre oluşmaktaydı (Bloch, 2007; Özyüksel, 2007). Ortaçağ'da vatandaş olarak "din adamları, soylular ve ileri düzey kademelerde görev yapan devlet adamları" görülürdü. Bu gruplar imtiyazlı bir statüye sahip oldukları gibi aynı zamanda da devlet yönetimi üzerinde etkin bir rol oynardı ve yaptıkları her şey sorgulanmaksızın kabul edilirdi. Köylüler, halkın ezici bir çoğunluğunu

oluşturmasına rağmen hakları oldukça azdı ve sınırlıydı. Köylülerin vatandaşlık statüleri oldukça düşüktü (Atasoy, 2015).

Ortaçağ'da birey, Tanrı'nın yarattığı bir kul olarak görülürdü. Bu dönemde bireyin manevi yönünü geliştirmek en temel amaç olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Ortaçağ Avrupası'nda asıl olan ölüm sonrası hayat için çalışmak ve Tanrı devletine kayıtsız şartsız hizmet etmektir. Kölelerin feodal düzenin bir sonucu olarak hiçbir siyasi hakları yoktu ve köylüler efendilerine bağlı olarak yaşamlarını sürdürürlerdi (Çüçen, 2010; Şenel, 2002). Ortaçağ'da eğitim, kilisenin ve skolastik düşüncenin kontrolü altında olduğu için insanların iyi bir kul olması ve feodal beylere itaat etmeleri öğretilirdi (Arslan, 2014). Bu nedenle Ortaçağ'da tam anlamıyla vatandaşlık haklarından ve özgürlüklerinden söz edilemez.

Yeniçağın en önemli gelişmelerinden biri krallık ve kilisenin yetki alanlarının sınırlandırılmış olmasıdır. Bu dönemle birlikte siyasal toplulukların dini, etnik ve kültürel özellikleri belirginleşerek vatandaşlığın kültürel ve milli sınırları çizilmiştir (Durualp, 2016). Yeniçağ Avrupası'nda egemenlik anlayışına bağlı olarak vatandaşlığa ilişkin çeşitli uygulamalar vardı. Örneğin; Fransa gibi güçlü hükümdarların olduğu ülkelerde vatandaşlar, krallığa bağlı bireyler olarak kabul edilmişlerdir. Fransa'da vatandaşların güçlü krallar karşısında yönetimde etkin rolleri yoktu (Roskin, 2009). Oysaki İngiltere gibi ülkelerde vatandaşların yönetime katılım şansı daha yüksekti. Çünkü Avam ve Lordlar Kamarasında hem aristokratlar hem de sıradan vatandaşlar yönetimde söz sahibiydi (Heater, 2007; Roskin, 2009). Ancak Yeniçağ Avrupası'nda sonradan yaşanan "Coğrafi Keşifler, Reform, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi" gibi gelişmeler tüm ülkeleri derinden etkilemiş ve diğer alanlarda olduğu gibi vatandaşlıkta da önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir (İbrahimoglu, 2014). Özellikle Fransız İhtilaliyle birlikte vatandaşlık açısından önemli kazanımlar elde edilmiştir. 1789'da Fransız İhtilali sonucunda yayımlanan "*İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*" toplumsal yaşamda vatandaş ve devlet ilişkisini düzenleyen önemli bir bildirme olmuştur. Vatandaşlık kavramı Fransız İhtilaliyle beraber anlam kazanmıştır (Erbay, 2009; Kapani, 2011). Fransız İhtilali sonucunda birçok ulus kendi devletini kurmaya yönelmiş ve böylece ulus devletlerinin doğuşu gerçekleşmiştir. Ulusal vatandaşlık anlayışı gelişmiş, ulus devlet yapısındaki

değişimlere bağlı olarak “anayasal vatandaşlık, küresel vatandaşlık ve Avrupa vatandaşlığı” kavramları ortaya çıkmıştır (Ersoy, 2013).

Yeniçağ’da meydana gelen önemli olaylar (Rönesans, Coğrafi Keşifler, Reform, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi gibi) bireyin özerk bir vatandaş olarak görülmesini sağlamış ve “iyi vatandaş” kavramını gündeme getirmiştir. Buna göre devletine bağlı olan, görevini eksiksiz ve tam olarak yerine getiren herkes “iyi vatandaş” olarak tanımlanmıştır. Böylece Yeniçağ Avrupası’nda eşitlik, yönetime katılma, aktif vatandaşlık gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlamış, vatandaşlık kavramına ilişkin radikal değişiklikler yaşanmıştır (Heater, 2007).

Yakınçağda modern dünyanın vatandaşlık kavramına kazandırmış olduğu en önemli ilke “eşitlik” ilkesi olmuştur. Yakınçağda belli bir kesimin vatandaş olarak kabul edildiği bir düzenden herkesin eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğu vatandaşlığa geçiş yaşanmıştır. İlkesel olarak her vatandaşın kanun önünde eşit olduğu kabul edilmiştir (Erdem, 2012). Ayrıca bu çağda ekonomik, politik ve kültürel alanlarda yaşanan hızlı ve baş döndürücü gelişmeler, bireyleri ve devletleri kısa sürede etkisi altına alarak geleneksel vatandaşlık anlayışından yeni vatandaşlık anlayışına doğru yönelimleri ortaya çıkarmıştır (Durualp, 2016). Bu değişimlere bağlı olarak “Çokkültürlü Vatandaşlık, Aktif Vatandaşlık, Avrupa Birliği Vatandaşlığı, Demokratik Vatandaşlık, Liberal Vatandaşlık ve Sosyal Vatandaşlık” gibi yeni vatandaşlık yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır.

Görüldüğü gibi vatandaşlık olgusu tarihsel süreç boyunca içeriği ve özelliği nedeniyle farklılaşan ve değişen, farklı anlamlar içeren bir kavram olmuştur. Başka bir deyişle vatandaşlık olgusu geçmişten günümüze kadar yaşanmış olan birtakım değişimlere göre şekil almıştır.

Türkiye’de Vatandaşlığın Tarihsel Gelişimi

Eski Türk topluluklarında siyasal gücün belirlenmesinde bireysel haklar ve özgürlükler hâkimdi. Eski Türk kültüründe aile, toplumun temel taşıydı ve ailenin toplumsal yapının temeli olması vatandaşlık kavramını da etkilemiştir. Nitekim eski Türklerde bireyler ancak bir kahramanlık örneği sergileyerek milli bir ad alabilirdi ve vatandaşlık hukukuna sahip olabilirdi. Milli ad olarak vatandaşlık hakkı kazanan kişi aile velayetinden, devlet (kamu) velayetine girmiş olurdu (Doğan, 2007;

Kepenekci, 2008). Türk topluluklarında İslamiyet'in kabulüyle birlikte başta hukuksal alan olmak üzere farklı alanlarda büyük değişimler yaşanmıştır. İslamiyetle beraber vatandaşlar arasında eşitlik anlayışı gelişmiş ve köle kişilerin azad edilmesi teşvik edilmiştir. Yunus Emre, Mevlana ve Hacı Bektaşî Veli gibi mümtaz kişiler insan sevgisini odak alan olumlu tutum ve davranışlarıyla insan hak ve özgürlüklerinin gelişmesinde oldukça önemli katkılar sunmuşlardır (Mumcu, 1997, akt. Durualp, 2016).

Osmanlı Devleti döneminde vatandaşlık anlayışı dönemlere göre değişiklik göstermiştir. Osmanlı Devleti'nin güçlü olduğu dönemlerde devlet, vatandaşlarını koruyan ve ona hamilik yapan bir rol üstlenmiştir. Gerileme ve çöküş dönemlerinde ise Osmanlı değişik yollarla vatandaşları kendisine bağlamıştır. Osmanlı sınırlarında yaşamak vatandaş olabilmek için yeterliydi (Kepenekci, 2008). Bununla birlikte Osmanlı Devleti himayesinde yaşayan herkes "tebaa" olarak nitelendirilirdi. Osmanlı tebaası "yönetenler ve yönetilenlerden" oluşmaktaydı. Yönetenler doğrudan padişaha bağlı olarak görev yapan görevlilerdi. Yönetilenlerden oluşan kesim ise üretim yapan ve vergisini ödeyen geniş halk kitesinden oluşuyordu (Aksoy, 2013).

Osmanlı'da vatandaşlık anlayışı "Osmanlıcılık" düşüncesine dayanmaktaydı. Osmanlıcılık düşüncesi vatandaşların özel kimliklerini de aşan bir bağlılık ve aidiyeti ifade ederdi (Polat, 2011). Fatih Sultan Mehmed döneminde millet sistemi kurumsallaşmış ve Tanzimat dönemine kadar varlığını sürdürmüştür. Vatandaşlar arasında etnik ayırım gözetmeksizin müslümanlar devletin asıl tebaası; müslüman olmayanlar ise zimmi statüde ikinci sınıf vatandaşı olarak kabul edilmiştir. Tanzimat fermanıyla birlikte başlayan yeni dönemde ise vatandaşlık anlayışında köklü değişiklikler yaşanmış ve aradaki din farkı kalkarak tüm vatandaşlar Osmanlı tebaası altında eşit vatandaşlık statüsü kazanmıştır (Osmanağaoğlu, 2004). Böylece Osmanlı toplumu Tanzimat Fermanı, İslahat Fermanı, I. Meşrutiyet ve II. Meşrutiyetle birlikte vatandaşlık bağlamında önemli kazanımlar elde ederek vatandaşlık statüsüne kavuşmuştur (Üstel, 1999).

Türkiye'de cumhuriyetle birlikte siyasal alandan toplumsal alana kadar tüm alanlarda dönüşüm ve değişim yaşanmıştır. Gerçekleşen dönüşüm ve değişim projelerinin merkezinde vatandaşlık politikaları yer almıştır (Şirin, 2013). Bunun yanı sıra Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında milli devlet inşasına önem verilmiş

ve vatandaşların milli duygular etrafında kenetlenmesi amaçlanmıştır (Türkmenoğlu, 2007).1924 Anayasasında devlet ve vatandaş arasındaki ilişki ırk veya etnik kökenden ziyade vatandaşlık bağına göre şekillenmiştir (Durgun, 2010).Tek partili dönemde ise (1923-1950) iyi vatandaş kavramı “karakter ve bedenen sağlam, Türk kültürüne bağlı, çalışkan ve itaatkar insan” özelliklerine sahip kişi olarak tanımlanmıştır (İbrahimoğlu, 2014). 1930’lı yıllarda vatandaşlar özgür ve aktif bireyler olarak görülmemekteydi. Devlete karşı vergi verme, oy verme ve askerlik hizmetini yerine getirme gibi vatandaşlık görevleri vatandaş olmanın gereği idi. Bu dönemde Türk vatandaşlık sistemi vatandaşların etkin katılımlarından çok milli bütünlük içinde onaylayıcı ve etkisiz bir rol üstlenmeleri şeklindeydi (Caymaz, 2007).

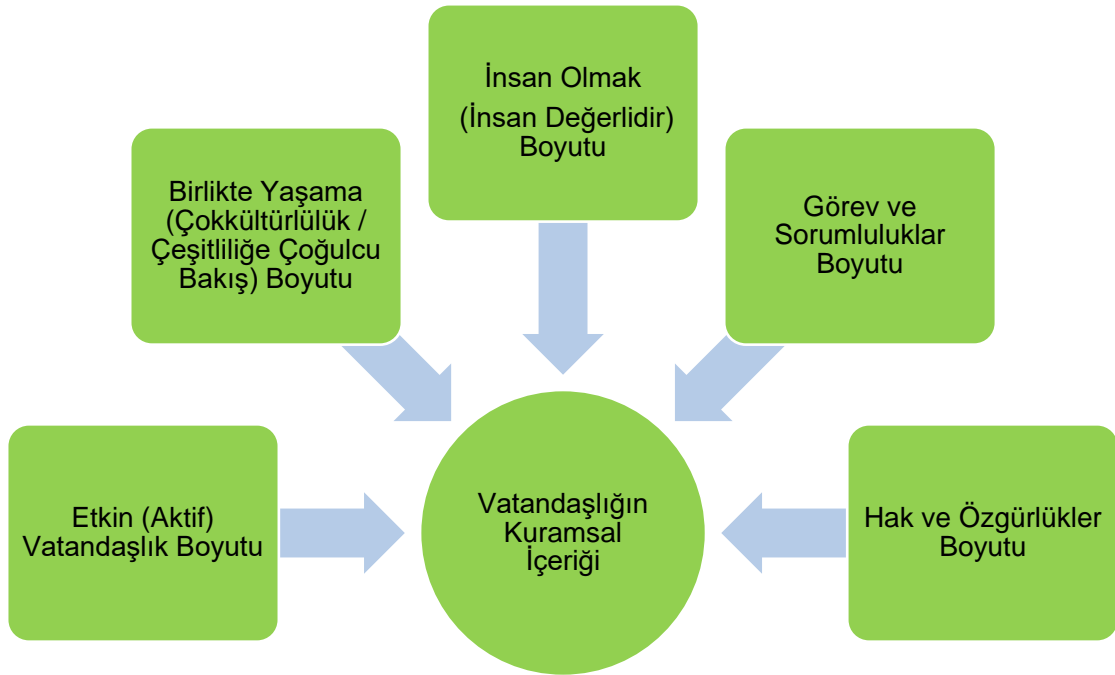
Çok partili dönemde (1950-1980) vatandaşlık yaklaşımı azınlıkların hak ve özgürlüklerini de içeren iyileştirmelerle ivme kazanmış ve milli değerlere vurgu artmıştır (Akkaya, 2011). 1961 Anayasası’nın 1971 değişiklikleriyle birlikte vatandaşların temel hak ve özgürlüklerinin sınırlandırılması gerekçeleri artmıştır. 1961 anayasası “çoğunluğun” yerine “çoğulculuğu” önemsemiştir (Polat, 2011). 1961 Anayasası, 1924 Anayasasında olduğu gibi Türklük tanımını vatandaşlık bağı üzerinden yapmıştır. Ancak 1982 Anayasasının ilanıyla devletin vatandaşlık yaklaşımında bazı değişiklikler olmuştur. Vatandaşların milli birlik ve beraberliğini sağlamak amacıyla devlet müdahalelerine başvurulmuştur. Ne var ki sosyal alana yönelik sert müdahaleler, vatandaşlık hakları ihlallerine neden olmuştur. 12 Eylül askeri darbesinden sonra eşitlik, hürriyet ve adalet gibi değerler yerine milliyetçi ve dayanışma temelli ilkeler ve söylemler ağırlık kazanmıştır (Erdoğan, 2003; Üstel, 2004). Aynı zamanda 1982 Anayasasının hak ve özgürlüklere yaklaşımı, uluslararası sözleşmelere paralel düzenlenmiş olmasına rağmen 1961 Anayasasından farklı olarak otoriteye vurgu içermektedir (Atar, 1998).

1990’lı yıllarla birlikte din ve vicdan özgürlüklerinin yanı sıra ekonomik ve siyasal sistemde liberal anlayışlar ön planda tutulmuştur. Her şeyin serbestçe ifade edilmesi savına geçilmiştir. Bu dönemde Türkiye’de de “çokkültürlülük, azınlıklar ve çifte vatandaşlık” konuları tartışılmıştır (Güber, 2000; Kaya, 2006).Günümüz Türkiye’sini de etkisi altına alan bu anlayışlar küreselleşme ve globallaşmanın etkisiyle devlete karşı sorumluluğu olan vatandaşlık düşüncesinde ciddi değişimlere zemin hazırlamıştır. Buna bağlı olarak daha sorgulayıcı, daha eleştirel

ve alttan belirleyici vatandaşlık algısı yoğunluk kazanmıştır (Keyman, 2008). Ayrıca günümüz Türkiye'sinde vatandaşlık kavramına yönelik tartışmalar hız kesmeden devam etmektedir. Hatta anayasa çalışmaları kapsamında “vatandaşlık tanımı” sorunu meclisin önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Vatandaşlığın tanımı konusunda “anayasal vatandaşlık” kavramı gündeme gelmiş olsa bile Türkiye'nin kendine özgü koşulları anayasal vatandaşlığa da olumsuz yaklaşılmasına neden olmuştur (Nalbant, 2014).

Vatandaşlığın Kuramsal İçeriği

Vatandaşlığın kuramsal içeriği“insan olmak (insan değerlidir), hak ve özgürlükler, görev ve sorumluluklar, etkin (aktif) vatandaşlık ve birlikte yaşama (çokkültürlülük / çeşitliliğe çoğulcu bakış)” boyutları altında incelenebilir. Aşağıda vatandaşlığın kuramsal içeriğini oluşturan boyutlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.



Şekil 28. Vatandaşlığın kuramsal içeriğini oluşturan boyutlar

İnsan olmak (her insan değerlidir) boyutu. İnsan başka canlılar gibi doğar, yaşar ve ölür. Ancak insanı diğer canlılardan ayıran bazı özellikler vardır. İnsanı diğer canlılardan ayırt eden en önemli özellik insanın duyguları olan sosyal ve düşünen bir varlık olmasıdır. Bununla birlikte toplumsal ve bireysel yaşamda başkalarının haklarını gözetmek, adil ve erdemli olmak, anlayışlı olmak,

dayanışma, yardımlaşma, vefa ve duyarlılık gibi değerler de insanı insan yapan faktörler arasında sayılabilir (Altay vd., 2019; Kıncal, 2004). Bu nedenle neredeyse tüm eğitim sistemleri bireylerin tüm insanlara değer veren iyi vatandaş olmaları yönünde büyük bir çaba sarf eder (Memduhoğlu, 2016).

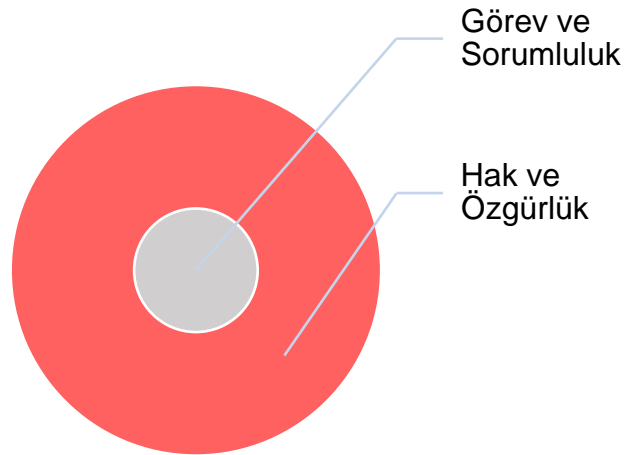
Vatandaşlığın kuramsal içeriğinde “insan olmak (her insan değerlidir)” boyutu insan olmanın önemine, insana değer vermeye, insani unsurları ön planda tutmaya ve insani değerleri her türlü değer üstünde tutmaya işaret eder. Buna göre vatandaşlığın insan olmak boyutunda ırk, dil, din ve etnik köken gibi herhangi bir ayırım gözetmeksizin insana sadece insan olması nedeniyle önem verilmesi esastır. İnsana sadece insan olması nedeniyle önem verilmesi ise “insan hakları” kavramını gündeme getirmektedir. Başka bir anlatımla insan hakları; insanın kişiliğini ve değerini koruyan evrensel ilkeler bütünüdür (Gülmez, 2001). İnsan hakları herhangi bir koşulabağlı kalmaksızın tüm insanlara ait haklardır. Bu nedenle insan hakları evrenseldir, bölünemez, devredilemez ve geri alınamaz niteliklere sahiptir (Flowers, 2000; Ulubey, 2015). Vatandaşlık bağlamında düşünüldüğünde ise her bireyin diğer bireylere saygı duyması, vatandaşlar arasında bireysel farklılıkların olabileceğini düşünmesi, herkesi sevmesi ve ona göre hareket etmesi insan olmak boyutunun gereklerindedir.

İnsan haklarının temelinde “insan merkezli” bir anlayış hâkimdir. İnsan hakları anlayışı tüm insanları özünde “iyi” olarak kabul eder. Başka bir deyişle insan hakları anlayışı insanın diğer canlılara göre üstün sayılması ve insanın başka varlıklara yakınlık duyması temeline dayanır (Erdoğan, 2004). Vatandaşlığın insan olmak boyutu insan merkezli bir anlayışa odaklanması nedeniyle insan hakları kavramıyla doğrudan ilişkili bir kavrama dönüşmektedir. Bu bakımdan bireyin insanları oldukları gibi kabul etmesi, her insanı değerli bir varlık olarak görmesi, bireysel çıkarları toplumsal çıkarlardan üstün tutması, her bireyin kendi kaderini belirleme hakkının olduğunu düşünmesi, fark gözetmeksizin zor durumda olan her insana yardım elini uzatması, bireysel özgürlükleri savunması ve insanları yaptıkları hatalardan dolayı ayıplamaması vatandaşlığın insan olmak boyutuyla ilgili davranışlara örnek gösterilebilir.

Görev ve sorumluluklar boyutu. Görev kavramı; bir kimseden beklenen eylem veya iş; sorumluluk kavramı ise bireyin kendi yetki alanı içindeki bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Vatandaş olmanın

temel koşullarından biri bireyin toplumsal düzenin korunması için belli görevleri ve sorumlulukları yerine getirmesidir. Sorumlu vatandaşlık, bireyin diğer insanlara yardım edip etmediğine odaklanır. Kişisel olarak sorumlu vatandaş, toplumun kurallarını ve yasalarını takip etmeye çabalar (Westheimer, 2015). Bu nedenle görev ve sorumluluk bilinci geçmişten günümüze kadar tüm vatandaşlık tanımlarında ve açıklamalarında yer almış iki önemli kavram olmuştur (Şahin, 2012).

Vatandaşlar devlet karşısında bazı haklara sahiptir. Ancak her hak, beraberinde sorumluluğu da getirir. Örneğin; tarihsel süreç içinde genellikle vatandaş olmanın sorumluluğu askere gitmek ve vergi vermekle eş değer görülmüştür (Kılıç, 2007). Doğal olarak görev ve sorumluluk kavramları diğer kavramlarda olduğu gibi hak kavramıyla da ilişkili kavramlar haline dönüşmüştür. Hak ve özgürlükler, görev ve sorumluluk kavramlarını da içerir. Biri için hak olan bir durum, bir başkası için görev veya sorumluluk niteliği taşıyabilir (Hasdemir, 2012).



Şekil 29. Hak ve özgürlük ile görev ve sorumluluk arasındaki ilişkisi

Farklı gereksinimler nedeniyle devletin vatandaşlarından beklentileri değişime uğramıştır. Hatta devletin demokratik gelişmişlik düzeyiyle ilintili olarak vatandaşların görev ve sorumlulukları, toplumsal değerler açısından yeniden şekillenmiştir. Türkiye açısından ise vatandaşların görev ve sorumlulukları vergi vermek, oy kullanmak, askere gitmek ve kanunlara uymak şeklinde dört başlık altında sıralanmaktadır (Şahin, 2012). Bunların dışında Türkiye Cumhuriyeti 1982

Anayasasında vatandaşların görev ve sorumlulukları farklı başlıklar altında şu şekilde belirtilmektedir;

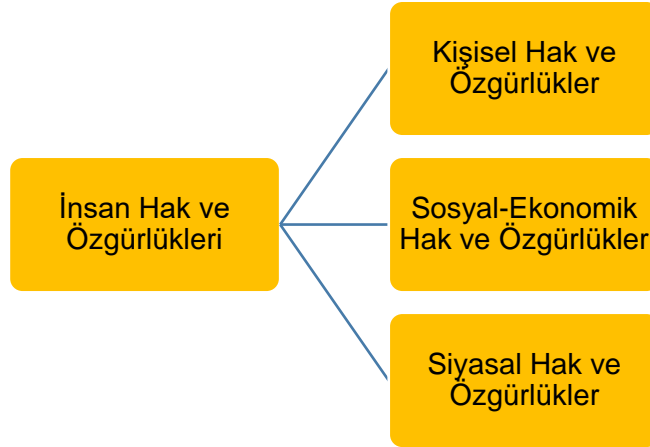
- Her vatandaşın devlet tarafından kendisine verilmiş görevleri yerine getirme zorunluluğu vardır.
- Her vatandaş devlet görevlilerine yardımcı olmalı ve devletin çıkarlarını düşünmelidir.
- Seferberlik durumunda herkes vatan savunmasına katılmak zorundadır.
- Seferberlik durumlarında devletin talep ettiği araç ve gereçler vatandaşlar tarafından devletin kullanımına bırakılmalıdır.
- Vatandaşlar devlete ait kamu kurum ve kuruluşları korumak zorundadır.
- Vatandaşların yurt içinde ve yurt dışında devletini ve milletini iyi temsil etmesi gerekir.

Hak ve özgürlükler boyutu. Hak; hukuk düzeni tarafından bireylere sunulmuş yetkililerdir. Bireyin yetkili kılındığı menfaatler olarak da ifade edilen hak kavramı mutlaka bir hukuk ilkesine dayanmak zorundadır (Yurtseven, 2006). Hak kavramı konusu, sınırı ve şartları belli olan, toplumsal düzeni sağlayan ve bireylerin doğumla birlikte kazandıkları menfaatleri içerir (Esen, 2011). Özgürlük kavramı ise herhangi bir sınırlama ve kısıtlama olmaksızın düşünme veya davranma; insanın kendi iradesine ve düşüncesine göre karar verme durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Hak, bireylere kanunlarla verilen yasal yetkileri ve somut durumları ifade ederken; özgürlük ise daha soyut bir kavram olup bir hakkı gerçekleştirilebilmeyi ifade eder. Sonuç itibarıyla özgürlüğün de bir hak olduğu söylenebilir (Özbek, 2004). Bu bakımdan hak ve özgürlük kavramı birbiriyle ilişkili iki kavram olarak çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır.

İnsan hakları ve özgürlükleri demokratik yönetimlerin önemli koşullarındandır. Çünkü demokratik olmayan yönetimlerde bireyi devletin haksız ve yersiz uygulamalarına karşı koruyacak sistemler mevcut değildir. Dolayısıyla monarşik yönetimlerde hak ve özgürlüklerden bahsetmek oldukça güçtür. Yani yönetimin tek bir kişinin elinde olması hak ve özgürlüklerin yaygınlaşmasını engeller (Yılmaz, 2002). Ayrıca insan hak ve özgürlükleri bireye sınırsız bir serbestlik tanımaz, aksine bireye bazı yükümlülükler getirir. Diğer bir deyişle hak ve

özgürlükler topluma, aileye ve diğere kişilere karşı görev ve sorumlulukları kapsar. Haklar, bireyin güvenliğini; sorumluluklar ve yükümlülükler ise toplumun güvenliğini sağlar (Yeşil, 2002).

Alanyazında hak ve özgürlükler “kişisel hak ve özgürlükler, sosyal-ekonomik hak ve özgürlükler, siyasal hak ve özgürlükler” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmaktadır.



Şekil 30. İnsan hak ve özgürlükleri

Şekil 30'daki sınıflandırma doğrultusunda insan hak ve özgürlüklerine ilişkin açıklamalar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır (Ekinci, 2004; Göktürk, 2006; Gündüz ve Gündüz, 2007; Kalabalık, 2004; Kapani, 2011; Kepenekçi, 2008; Özbek, 2004; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982);

Kişisel hak ve özgürlükler: Bu hak ve özgürlükler “negatif statü hakları” veya “koruyucu haklar” olarak da adlandırılmaktadır. Kişisel hak ve özgürlükler bireyin insan olması nedeniyle sahip olduğu, vazgeçilemez ve devredilemez haklarıdır. Kişisel hak ve özgürlükleri devlet ya da siyasal iktidar engelleyemez. Ancak devlet ya da siyasal iktidar vatandaşların bu hakları daha rahat kullanabilmesi için çeşitli düzenlemeler yapabilir. Zorla çalıştırma yasağı, kişi dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği, kişi hürriyeti ve güvenliği, konut dokunulmazlığı, haberleşme hürriyeti, kişisel verilerin korunmasını isteme hakkı, yerleşme ve seyahat hürriyeti, düşünce ve kanaat hürriyeti, bilim ve sanat hürriyeti, din ve vicdan hürriyeti, basın hürriyeti, süreli ve süresiz yayın hakkı, düzeltme ve cevap hakkı, mülkiyet hakkı, dernek kurma hürriyeti, toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkı, hak arama hürriyeti, kanuni hâkim güvencesi ve ispat hakkı belli başlı kişi hak ve özgürlükleri arasında sayılabilir.

Sosyal-ekonomik hak ve özgürlükler: Sosyal-ekonomik hak ve özgürlüklere “isteme hakkı veya pozitif statü hakları” da denir. Bu haklar daha çok devletten istenebilecek haklardır. Sosyal-ekonomik hak ve özgürlükler sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak ortaya çıkar. Eğitim-öğretim hakkı, toprak mülkiyeti hakkı, çalışma ve sözleşme hürriyeti, çalışma hakkı ve ödevi, sendika kurma hakkı, toplu sözleşme hakkı, grev hakkı, sosyal güvenlik hakkı, sağlık, çevre ve konut hakkı sosyal-ekonomik hak ve özgürlüklere örnek olarak gösterilebilir.

Siyasal hak ve özgürlükler: Siyasi hak ve özgürlüklere “aktif statü hakları veya katılma hakları” da denir. Bu haklar sayesinde vatandaşlar aktif olarak devlet yönetimine katılır. Seçme, seçilme ve siyasi faaliyette bulunma hakkı, siyasi partilere üye olma hakkı, kamu hizmetine girme hakkı, vergi ödevi, dilekçe hakkı, bilgi edinme hakkı ve kamu denetçisine başvurma hakkı belli başlı siyasi hak ve özgürlükler arasında sayılabilir.

Etkin (aktif) vatandaşlık boyutu. Bilgi toplumu olmanın bireylere yüklediği sorumlulukların başında etkin (aktif) vatandaş sorumluluğu yer almaktadır. Sosyal yapı içinde katılımcı ve sorumluluk sahibi bireyler, yeni vatandaşlık şeklini ortaya çıkarmıştır. Etkin vatandaş olarak tanımlanan bu yeni vatandaşlık tipinde, bireylere sosyal ve politik çevrenin niteliğinin yükseltilmesinde önemli roller biçilmektedir (Şenkal, 2005). Etkin vatandaşlık karşılıklı saygıya dayanan, şiddet içermeyen, insan hakları ve demokrasiye uygun olarak nitelendirilen siyasi hayata katılımı ifade eder. Bu tanım, doğası gereği kapsamlıdır ve katılımcı faaliyetler insan hakları ve demokrasi gibi kilit kavramları içerir (Golubeva, 2018; See Hoskins, Campbell & D’Hombert, 2008). Oy vermeyi ve güncel konulara ilgili olmayı içeren etkin vatandaşlık, toplumsal beklentileri karşılayacak davranış biçimlerini ifade eder. Etkin vatandaş; demokratik değerlere ve ilkelere sadık, toplumsal değerlere uyan, doğru kararlar alabilen, problem çözebilen ve yaşamla alakalı gelişmeleri takip edebilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Ersoy, 2007). Etkin vatandaşlık değerlerin, tutumların, becerilerin, bilginin ve eleştirel anlayışın gelişimini destekler. Ayrıca etkin vatandaşlık ulusal ve uluslararası düzeyde sivil katılımı ve her düzeyde topluluk faaliyetlerine aktif katılımını teşvik etmeyi önemser (Council of Europe, 2016). Etkin vatandaşlık, vatandaşların seslerinin daha fazla çıkması için güçlendirilmesi ve vatandaşların bağlı oldukları vatana aidiyet duymasının başka bir yolu olarak da değerlendirilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2003).

Etkin vatandaşlığın temelinde vatandaşların çeşitli yollarla yönetime katılmaları ve sorunların çözümünde aktif olarak görev almaları söz konusudur.

Etkin vatandaş sosyal olayların gidişatına eleştirel bir şekilde yaklaşmakla beraber aynı zamanda toplumu şekillendirmeye ve değiştirmeye çalışır (Ross, 2012; Onyx, Kenny & Brown, 2012). Durualp'e (2016) göre etkin vatandaşlık toplumsal gelişmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bireyin hak ve özgürlüklerle yetinmeyip toplumsal sorunlara çözüm bulma arayışı etkin vatandaşlığı gündeme getirmiştir. Bir başka anlayışa göre etkin vatandaşlık, daha önce devlet tarafından karşılanan bazı hizmetlerin zamanla vatandaşlar tarafından karşılanmasına dayanmaktadır. Etkin vatandaşlık, vatandaşlar arasında güçlü bir dayanışmanın ve yardımlaşmanın kurulmasına zemin hazırlamıştır. Çünkü etkin (aktif) vatandaşlık, bireylerin birbirleri arasında gerçekleşmesi muhtemel yükümlülüklerinde biraraya neden olabilmektedir (Sarıpek, 2006).

Alanyazında etkin (aktif) vatandaşlık anlayışı kapsamında bireylerin bilgi, beceri ve değerler bakımından sahip olması nitelikler kısaca şöyle sıralanmaktadır (National Council for The Social Studies [NCSS], 2012, akt. Utku, 2015);

- Etkin vatandaş, demokratik değerlere içten bağlıdır ve demokratik değerlere göre yaşamını sürdürür.
- Etkin vatandaş, toplumun yararına olabilecek her türlü sorumluluğu almaya hazırdır.
- Etkin vatandaş, dünya tarihi ile kendi ülkesinin tarihi hakkında bilgi sahibidir.
- Etkin vatandaş, siyasal süreçlerin işleyişi hakkında bilgilidir.
- Etkin vatandaş, küresel ve ulusal düzeyde tüm insanlığı etkileyebilecek olayların ve gelişmelerin farkındadır.
- Etkin vatandaş, farklı bakış açılarına açıktır.
- Etkin vatandaş, var olan sorunlara özgün çözümler üretmeye çalışır.
- Etkin vatandaş, problem çözme becerisi gelişmiş kişidir.
- Etkin vatandaş, başkalarıyla etkili bir işbirliği içindedir.
- Etkin vatandaş, sosyal ve kamusal yaşama aktif katılım gösterir.

Hoskins & Mascherini'nin (2009) etkin(aktif) vatandaşlık modeli etkin vatandaşlığın daha iyi anlaşılmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu modele göre etkin vatandaşlığın “Temsili Demokrasi, Demokratik Değerler, Protesto ve Toplumsal Değişim, Toplumsal Yaşam” olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır. Temsili demokrasi boyutu “siyasi partilere katılım, oy verme ve kadınların siyasi yaşama katılımı” göstergelerinden; demokratik değerler boyutu “demokratiklik, insan hakları ve kültürlerarası yaklaşım” göstergelerinden; protesto ve toplumsal değişim boyutu “sendikal faaliyetlere katılım, protesto, insan hakları organizasyonlarına katılım” göstergelerinden; son olarak toplumsal yaşam boyutu ise “kültürel, toplumsal, mesleki, spor, dini, okul-aile işbirlikleri organizasyonlarına katılım ve örgütlü olmayandestek” göstergelerinden oluşmaktadır (Hoskins & Mascherini, 2009).



Şekil 31. Etkin (aktif) vatandaşlığın bileşenleri
(Hoskins & Mascherini, 2009).

Birlikte yaşama (çokkültürlülük / çeşitliliğe çoğulcu bakış) boyutu. 21. yüzyıl farklılıkların ve çeşitliliklerin zenginlik olarak görüldüğü bir yüzyıldır (Türkcan ve Bozkurt, 2015). 21. yüzyılda vatandaşların sahip oldukları siyasal hakların yanı sıra kültürel ve sosyal haklar da vatandaş olmanın bir parçası olarak görülmektedir. Bu anlayış ve düşünce kültürel kapsamda çokkültürlülük ve birlikte yaşama olarak kavramsallaşmaya başlamıştır (Yazıcı, Pamuk ve Yıldırım, 2016). Diğer bir ifadeyle çokkültürlülük çoğulculuk ilkesiyle birlikte hoşgörü, özgürlük ve farklılıklara saygı temelleri üzerine kurulmuş bir düşünce biçimidir (Vatandaş,

2002). Birlikte yaşama ve çokkültürlü bir yaklaşımı benimseyen bir toplum, vatandaşlar arasındaki müşterek noktalara ve vatandaşları bir arada tutan değerlere önem verir, farklılıkları tanır ve farklılıklara dayanan siyasi oluşumları destekler (Parekh, 2002). Aynı zamanda birlikte yaşama düşüncesi herhangi bir dünya görüşünün, bir başka dünya görüşü üzerinde egemen olmamasına işaret eder. Toplamların siyasal, kültürel ve sosyal değerleriyle ters düşmeyen her türlü örgütlenme ve düşünce özgürlüğü çoğulcu toplumun temel özelliklerini meydana getirir (Demir ve Acar, 2005).

Birlikte yaşama ve çokkültürlülük tüm kültürlere ve inançlara saygı duyulmasını içerir. Yeryüzündeki tüm toplumsal hayatın renk, dil, din ve etnik köken mozağini kabul etmek birlikte yaşamanın temel felsefesidir (Fay, 2017). Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlar arasında oluşacak ortak aidiyet hissi istikrarın sağlanması açısından da önemlidir. Ne var ki bunu sağlayamayacak düzeyde çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu zaman aidiyet duygusunun politik topluluğa yönelik bir bağlılık olarak şekil alması gerekir (Parekh, 2002).

İnsanların dinlerinin, dillerinin ve düşüncelerinin farklı olması bir dezavantaj olarak değil; aksine önemli bir avantaj olarak görülmelidir. Çünkü farklılıklar bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlar. Ayrıca bir arada barış içinde yaşayabilmenin ön koşulu bizden farklı olabilen herkese saygı duymaktır. Kültürel farklılıkları doğal görmek ve her kültürel yaşama saygı duymak barış içinde yaşamaya da katkı sunar (Tüzün, 2019). Bu nedenle devletler, eğitim politikalarını birlikte yaşamaya ve çokkültürlü bir eğitime anlayışına göre oluşturmaya çalışır. Vatandaşların birlikte yaşama ve çokkültürlü bir anlayışa sahip olmaları çokkültürlü bir eğitimden geçmelerini zorunlu kılmaktadır. Çokkültürlü eğitim anlayışı diğer kültürleri tanımak ve başka kültürlere önyargıyla yaklaşmamayı ifade eder (Kahn, 2008). Vatandaşların birlikte yaşama ve çokkültürlülük eğitimi ön yargılardan, ırkçı tutumlardan ve ayrımcılıktan uzak durmayı gerektirir. O halde vatandaşların birlikte yaşama ve çokkültürlü bilince sahip olmaları ancak çokkültürlü eğitim ilkeleriyle mümkündür. Çokkültürlü eğitimin başlıca ilkeleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Açıkalın, 2010; Ayaz, 2016);

- Farklı kültürleri anlama,
- Farklı kültürlere saygı duyma,

- Sosyal adaleti sağlama,
- Bireyler arasında eşitliği yaymak,
- Farklı ve çoklu bakış açısı geliştirmek,
- Her türlü ayrımcılığı azaltmak,
- Kültürel farklılık bilincini oluşturmak,
- Kültürel değerlerin farkında olmak,
- Kültürlerarası etkileşimi gerçekleştirmek.

Vatandaşlar birlikte yaşama ve çokkültürlülük sayesinde değişik kültürlerle hoşgörüyü yaklaşır, başkalarının da kendi kültürleri içindeki farklılıkları fark etmesine imkân sağlar (Giddens, 2005). Doğal olarak her vatandaşın birlikte yaşama ve çokkültürlü bilince sahip olması farklılıklara saygıyı da beraberinde getirir. Birbirine karşı tahammül edemeyen veya birbirinin kültürel ve sosyal farklılığını zenginlik olarak göremeyen bireylerin vatandaşlık algılarının kucaklayıcı ve bütünleştirici olması mümkün değildir.

Plazma Liderlikle İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan yurt içi alanyazın taramasında plazma liderlik ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Plazma Liderlikle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışı alanyazınında liderlik ve yönetim bağlamında plazma kavramına yer veren ilk araştırma Erçetin vd.'nin (2013) "Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım" başlıklı araştırmasıdır. "Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım" araştırması daha önce Erçetin ve Düzer (2008) tarafından oluşturulan "Çok Boyutlu Algısal Liderlik Modeli" nin geliştirilmiş farklı bir türü olarak yorumlanmaktadır. Erçetin vd.'nin (2013) "Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım" başlıklı araştırmasında plazma, *plazma liderlik* kavramıyla yeniden ele alınmış ve plazma liderlik kavramı *Arap Baharı* olgusuyla tartışmaya açılmıştır. "Kaotik Ortamlarda Liderliğe Çok Boyutlu Yaklaşım" araştırmasında plazma liderliğe ilişkin varsayımlardan hareketle plazma liderden sergilemesi beklenen davranışlar "sistemin farkına varmak, sistemi etkileyen unsurları belirlemek, sistemi

etkileyen unsurlar arasındaki ilişkiyi saptamak ve yönetim kararlarında bu ağı dikkate almak” şeklinde özetlenmektedir. Ayrıca Erçetin vd.’nin (2013) önerdikleri yeni liderlik modeline göre liderlik, lider ve takipçilerinin (izleyenlerinin) algılarında değişen bir süreç olarak ele alınmakta ve liderlik “örtük liderlik, potansiyel liderlik, isteksiz liderlik, köz liderlik, sönük liderlik ve ideal liderlik” şeklinde maddenin katı, sıvı, gaz ve plazma halleriyle bir bütün olarak sunulmaktadır.

Erçetin’in (2014) “Metafor Olarak Madenin 4. Hali Plazma ile Recep Tayyip Erdoğan’ı ve Türkiye’yi Anlamak” başlıklı çalışmasında Recep Tayyip Erdoğan’ın liderliği plazma liderlik kapsamında ele alınmıştır. Buna göre Erçetin (2014) Erdoğan’ın, belirleyicilerin izleyicisi olmayı red edecek kadar vizyoner bir lider olması nedeniyle bilindik liderlik türlerinin ötesinde ve üstünde bir liderlik profili çizdiğini belirtmektedir. Söz konusu çalışmada Erdoğan’ın tüm zıt yapıları, eski kalıplaşmış sorunları, hızlı etkileşimi, anlık değişken gündemi ve dinamik yapısıyla plazmayı andıran Türkiye Cumhuriyeti’ni 12 yıl aralıksız yönetirken, parçaların enerjisinden “kolektif bir uyum, güçlü bir plazma enerjisi ve milli irade-istikrar” çıkarabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak aynı çalışmada Erdoğan’ın kendi liderliğini takipçilerinden bağımsız nitelendirmemesi, kendisini takipçilerinin desteğiyle bir bütün olarak görmesi, takipçileriyle paylaşımlarının duygu, düşünce ve vizyon anlamında çok üst düzeyde olması plazma liderlik özelliklerine sahip olduğunun kanıtı olarak gösterilmiştir.

Karaca vd.’nin (2016) “Eğitim ve Okul Yönetimi Bağlamında Erçetin’in Plazma Liderlik Modeli” araştırmasında Erçetin’in (2014) önerdiği plazma liderlik modeli teorik çerçevede eğitim ve okul yönetimi açısından incelenmiştir. Bu çalışmaya göre plazma liderlik modelinde örgüt içerisindeki ihtiyaç ve gereklilikler, liderlik işlevlerinin akışını belirler ve tüm zamana odaklanır. Bu tür bir liderlik örgüte, kendisine hizmet edilmesini istediği şekilde hizmet eder ve böylece örgüt içerisindeki etkinliği ve etkililiği artırmak için gerekliliklerin yerine getirilerek eşitleneceği bir düzey yaratır. Hâlâ yeni olmakla birlikte plazma liderliğin modern liderlik çalışmaları içerisinde yol almaya başladığı belirtilmiştir. Karaca vd.’nin (2016) eğitim ve okul yönetimi açısından plazma liderliğe ilişkin kuramsal açıklamaları şu şekilde özetlenebilir;

- Eğitimde plazma liderliğinin kavramlaştırılması söz konusu olduğunda, okul yöneticilerinin gelecek vizyonunu tespit etmeleri, uygulamaları, bu vizyonu okul

personeline aşılmalari, öğretmenlerin duygu ve ihtiyaçlarını ele alırken onlara saygı göstermeleri ve performansı sürekli olarak artıracak akıl yürütmeleri teşvik etmeleri gerekmektedir.

- Okul kültürlerinin gelişmesi açısından plazma liderliğinin ortaya koyduğu değerler, karar alma sürecinde örgütsel yapıları bozmadan ve okula hizmet eden geniş bir toplulukla iyi ilişkiler kurulmasında yerleşik denge içerisinde bir kaos ortamı yaratmadan etkili olabilir.
- Geleceğin okul yöneticilerinde farklı değerleri bir arada tutma ve kontrol etme, bireysel destek sağlama, bürokratik yapıdan etkilenmeme, problem çözme ve enerjik olma gibi liderlik özellikleri aranacaktır.
- Hâlihazırdaki koruyucu liderlik davranışları geleceğin dünyasında etkili olmayacaktır. Okul yöneticilerinin, değişiminin ötesinde radikal bir değişimin yaşandığı günümüz dünyasında liderlikteki değişimi sahiplenmeleri önemlidir.
- Plazma liderlik, toplumu eğiten ve gelecek açısından yönlendiren öğretmenlere farklı bir kapı açacaktır. Okul yöneticisinin bir plazma lider olabilmesi için bu dönüşüm ve sürekli değişmekte olan toplumsal ihtiyaçları, ilgili değişim stratejilerini kullanarak eğitimdeki küresel değişikliklere entegre etmesi gerekmektedir.
- Okul liderlerinin okul ortamında çalışan öğretmenler ve personelin yanı sıra, diğer liderleri de etkili bir şekilde yönetmesi yeterli değildir; ebeveynlere ve bir bütün olarak genel bir okul topluluğuna odaklanılarak plazma liderlik özellikleri sergilemesi ve geliştirmesi büyük bir önem taşımaktadır.
- Plazma liderlikte liderin görevi okulun kilit paydaşlarını, yapısal yönlerini, girdi sistemlerini, kilit ilişkilerini ve temel bileşenlerini tanımlamak, bunları etkililiğini ortaya çıkaracak ideal liderlik ile eşitlemek olacaktır. Bu nedenle plazma liderlik daha çok örgüt içindeki ihtiyaç ve gerekliliğe uygun olarak liderlik işlev ve görevleri etkilemekle ilgilidir.
- Okul sistemindeki her şey, uygulanacak liderlik stili türünü etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle plazma lider, liderlik stil ve yaklaşımlarını barındırma bakımından rahattır ve etkili bir liderlik geliştirilmesi için hangi yaklaşımın veya stilin ne zaman kullanılması gerektiğini iyi bilmektedir. Plazma

liderliğin esasında, sistemde gerektiği şekilde liderlik yapmak yer alır.

- Türkiye gibi büyük hedefleri olan ve oldukça yüksek enerji süreçleri barındıran bir ülke açısından eğitim kurumlarında çalışan herkes, geleneksel eğitim liderliğinin dışında farklı ve özgün bir liderlik anlayışına gereksinim duymaktadır.

Vatandaşlık Algısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özbek (2004) tarafından yapılan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi” başlıklı araştırmanın amacı, ilköğretim programında yer alan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemi 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Siirt merkez ilçe ve köylerinde öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile 30 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmaya göre Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve farklı gelir düzeyi olan ailelerin çocuklarının algıları arasında manidar bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba eğitim durumlarının iyileştirilmesi ve maddi durumu kötü olan ailelerin ekonomik açıdan desteklenmesi önerilmiştir.

Ersoy (2007) “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimi için yaptıkları uygulamaları ve vatandaşlık eğitimine yönelik eğitim ihtiyacını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ve 404 öğretmene anket dağıtılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili vatandaş; haklarını bilen, kullanan ve başkalarına karşı saygılı olan kişi olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler vatandaşlık eğitiminde en çok seçim etkinliğini uygulamakta, ders araç-gereci olarak ders kitaplarını kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde en çok sorun olarak görülen konular arasında ailelerin ekonomik düzeyi ve medyanın olumsuz etkisi yer almaktadır.

Koç'un (2007) “İlköğretim 7. sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel

Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi” konulu araştırmasında 7.sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi bağlamında evrensel değerlere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin tüm insanların eşit ve saygıya değer olduğuna inandıkları, herkesin ancak yaptıklarından sorumlu tutulabileceği, insanların farklılıklarına saygı duyulması gerektiği, her bireyin yaşama hürriyetinin olduğu ve her insanın düşüncelerini özgürce söyleme hakkına sahip olduğu yönünde olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyetin, toplam kardeş sayısının, anne-baba eğitim durumunun, ailenin aylık toplam gelirin ve anne-baba mesleğinin evrensel değerler üzerindeki tutumlarda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Kurt (2007) “Öğretmenlerin Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverliğe ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Tuzla ilçesinde görev yapan 45 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenler aktif katılımın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca katılımcılar vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Vatandaşlık eğitiminin tek bir ders veya müfredatla sınırlandırılmasından ziyade niteliği üzerinde yoğunlaşmak gerektiğine ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcılar vatanseverliğin gelişmesinde çevre, okul ve ailenin etkili olduğunu düşünmektedir.

Sabancı (2008) “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Vatandaşlık Konularıyla İlgili Kavramsal Anlamaları” başlıklı araştırmada öğrencilerin ortak vatandaşlık kavramlarına ilişkin algıları uygulanan eski ve yeni program doğrultusunda çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 606 öğrenci ve 15 Sosyal Bilgiler Öğretmeninden oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin eski ve yeni programla ilgili mevcut önbilgilerinin yanlış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin vatandaşlık ünitesiyle ilgili konuyu işledikten sonra bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür.

Doğanay ve Sarı'nın (2009) “Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi” başlıklı araştırmasının örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde okuyan 11. ve 12. sınıf 238 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu geleneksel vatandaşlık algısına

sahiptir. Kız öğrencilerde geleneksel vatandaşlık algısı, erkek öğrencilerde ise sosyal-aktif vatandaşlık algısı daha yüksek çıkmıştır. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin geleneksel ve sosyal-aktif vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Babanın eğitim durumu ise sadece sosyal-aktif vatandaşlık algısında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Yılmaz (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Vatandaşlık Kavramlarına İlişkin Algıları” konulu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin hak, eşitlik, sorumluluk, egemenlik ve vatandaşlık ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya göre öğrencilerin çoğunun sorumluluk ve hak algılarının geliştiği, bazı öğrencilerin ise vatandaşlık, eşitlik ve egemenlik algılarının istenen düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Alabaş (2010) “İlkokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısı” adlı araştırmada 4.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğrencilerin vatandaşlık ve iyi vatandaşlık algılarının ülkede yaşamak, bir millete ait olma, genç yetişkin olmak ve ulusal kimlik vurgusu başlıkları altında dört kategoride toplandığı bulgulanmıştır.

Göz'ün (2010) “İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi” adlı çalışmasında temel amaç sınıf öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık konularına ilişkin sergiledikleri davranış düzeyini belirlemektir. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında gerçekleşmiş olup örneklemini 240 sınıf öğretmeni ve 79 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin vatandaşlık düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuş ve öğretmenlerin vatandaşlığa yönelik bilgi düzeyleri arttıkça vatandaşlık konularını önemseme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarını en çok bilgi düzeyi etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin vatandaşlığa ilişkin gösterdikleri önem, öğretmenlerin konuya hâkim olmaları ve uygun davranış sergilemelerinden sonra gerçekleşmektedir.

Güven'in (2010) “İlköğretim Birinci Kademedeki Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Durum Çalışması” araştırması 5. sınıf öğretmenlerinin eğitim programındaki vatandaşlık algısına ilişkin düşüncelerini ve görüşlerini ortaya çıkarmayı

amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Bafra ilçe merkezinde 5. sınıfı okutan 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler programdaki kazanımlar doğrultusunda vatandaşlık eğitimi yaptıkları ve öğrencilerin de bu eğitimlere yönelik kazanımlar elde ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, vatandaşlık bilincinin oluşmasında çevre, aile ve medya gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Mısırlı Özsoy (2010) tarafından yapılan “8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık İle İlgili Konulara ve Seçime Ait, Politik ve Sivil Katılıma Yönelik Algıları” konulu araştırmanın amacı 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlıkla ilgili algılarını belirleyen faktörleri tespit etmektir. Araştırmaya 21 il, 60 okul ve 2497öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler sosyal hareketliliğe dayalı vatandaşlığı ve geleneksel vatandaşlığı önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu, gelecekle ilgili politik ve sivil katılım planlamadıkları saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ders dışı etkinliklere ve toplum hizmeti faaliyetlere katılımları konusunda cesaretlendirilmesi, sınıflarda sosyal ve politik konuların tartışılması önerilmiştir.

Şahbudak (2010) “Yurttaşlık Bilinci: C.Ü. Öğretim Üyeleri Örneğinde” konulu araştırmasında Türk vatandaşlığına ve Türk kimliğine etki eden faktörleri saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre Cumhuriyet Üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri aktif vatandaşlık anlayışına sahiptir. Ayrıca öğretim üyeleri arasında kanunlar karşısında pasif ve edilgen vatandaş konumunda olanların da olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir Özden’in (2011) “İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi” başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında Eskişehir il merkezinde görev yapan 22 öğretmen ve 22 öğrenci; nicel kısmında ise Eskişehir il merkezinde öğrenim gören 2007 öğrenci yer almıştır. Araştırmaya göre katılımcılar çevresel vatandaşlığı, bireyin çevresel problemlere duyarlı olması ve çevresel problemlerin çözümü için üzerlerine düşenleri yerine getirmesi olarak algılamaktadır. Çevresel vatandaşlık eğitiminin çevre, arkadaş, akraba, sivil toplum kuruluşları, yazılı ve basılı kaynaklar tarafından şekillendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili ders Fen ve Teknoloji dersleri iken; öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersi en etkili ders olarak

belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler çevresel vatandaşlık konusunda karşılaşılan sorunları çevresel duyarlılığın düşük olması, uygulamalı çalışmaların az olması, merkezi sınav sisteminin var olması, yoğun ders yükünün olması ve akranların olumsuz etkileri şeklinde ifade etmişlerdir.

Öcal'ın (2011) "İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Hakları Konusundaki Görüşleri" araştırmasında 7.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık haklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma Aksaray il merkezinde öğrenim gören 483 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin hak ve özgürlüklere ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Şehirde yaşayan öğrencilerin vatandaşlık görüşleri köy ve kasabada yaşayanlardan; ailesinin aylık geliri asgari ücretin üstünde olan öğrencilerin görüşleri, ailesinin aylık geliri asgari ücretin altında olan öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin de vatandaşlık algılarının olumlu yönde arttığı bulgulanmıştır.

Baloğlu Uğurlu (2013) "8. Sınıf Amerikan ve Türk Öğrencilerinin Vatandaşlık ile İlgili Algılarının Karşılaştırılması" başlıklı araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarını IEA Civic Education Study'nin hazırlamış olduğu Vatandaşlık Tutum Ölçeğine göre ölçmüştür. Araştırmaya 423'ü Amerikan ve 414'ü Türk olmak üzere 837 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların en çok fikir ayrılığına düştükleri konu "ülkeyi savunmak için silahlı kuvvetlerde hizmet etmeye istekli olma" dır. Araştırmada, Türk öğrencilerin% 84'ü "orduda hizmet etmek" in vatandaşlık konusunda kendileri için en önemli üçüncü sorumluluk olduğunu belirtmekteyken; bu oran Amerikalı öğrenciler için % 32'ye düşmektedir. Türk öğrenciler "orduda hizmet etmek" konusunda Amerikalı öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahiptir. Ancak her iki katılımcı grubun "çok çalışmak" konusunda benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

Kaya'nın (2013) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algıları İle Politik İlgisi ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" araştırmasında amaç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algılarını ve vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın nicel bulguları 2012-2013 güz yarıyılında öğrenim gören 376 öğretmen adayından, nitel bulguları

ise 20 Sosyal Bilgiler öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ve özellikle erkek katılımcılar cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine sahiptir. Katılımcıların liberal ve cumhuriyetçi vatandaşlık algıları yaşadıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark göstermiştir. Öğretmen adayları küresel vatandaş farklı ülkelerde yaşayan insanların sorunlarına duyarlı kişi olarak tanımlanmışlardır. Politikaya ilgileri açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ilgileri daha çok olduğu tespit edilmiştir. Kız öğretmen adayları politikaya katılımları “oy kullanma” ile sınırlıdır. Politikaya katılım bakımından katılımcılar arasında cinsiyete ve coğrafi bölgeye göre manidar bir farklılık bulunmaktadır. Katılımcıların cumhuriyetçi vatandaşlık algısı ile politik ilgileri arasında pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algısı ile politik ilgileri arasında düşük ve pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kılınç ve Dere'nin (2013) “Lise Öğrencilerinin ‘İyi Vatandaş’ Kavramı Hakkındaki Görüşleri” başlıklı araştırması lise öğrencilerinin iyi vatandaş kavramına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Uşak ilinde öğrenim gören 552 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal içerikli konularda daha hassas oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileri iyi vatandaşlık özelliklerinin muhafazakârlık temelinde geliştiğini ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle okullarda demokratik bir okul kültürünün oluşturulması ve bu yönde etkinliklerin yapılması önerilmiştir.

Tonga (2013) “8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Bilinci Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci davranışsal, duyuşsal ve bilişsel açılardan incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutu 1178 öğrenciye; nitel boyutu ise 11 Sosyal Bilgiler Öğretmenine uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerin vatandaşlık bilgileri orta düzeyde, davranışsal ve duyuşsal eğilimleri ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin vatandaşlık eğilimleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin vatandaşlık bilinci de artmaktadır. Babası memur olan öğrencilerin ortalaması, babası memur olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise

öğretmenler kitaplarda yer alan vatandaşlık konularının soyut olması nedeniyle sorunlar yaşadıklarını açıklamışlardır.

Yılmaz (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlara İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık, hak, sorumluluk, egemenlik ve eşitlik kavramlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hak ve sorumluluğa ilişkin algıları yeterli iken; eşitlik, egemenlik ve vatandaşlık kavramlarını eksik algıladıkları veya kavramlara yönelik yanılgıları olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin hak ihlalleriyle ilgili bilinçlerinin de yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2014) “Çokkültürlü Topumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamlarında vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin merkez ve ilçesinde görev yapan 32 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile 818 ilköğretim ikinci kademe 8. Sınıf öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre çok kültürlülük kapsamında vatandaşlık eğitiminin yetersiz kaldığı ve eğitim ortamlarında zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir.

Erginer Özyurt (2014) “Vatandaşlık Bilincinin Oluşmasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Rolü” başlıklı araştırmasında bireylerin vatandaşlık bilincinin oluşmasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Çubuk ilçesinde 12.sınıfta öğrenim gören 292 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin vatandaşlık bilincinin oluşmasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin vatandaşlık bilincinin oluşmasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların belli ifadelerle sınırlı olduğu bulgulanmıştır.

Uydaş (2014) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Çanakkale İli Örneği)”

konulu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık kapsamında çokkültürlülük hakkındaki görüşleri farklı değişkenlere göre saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemi 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale merkez ve ilçelerinde toplam 12 lisede 12. Sınıfta okuyan 618 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Aktif Vatandaşlık Anketiyle” toplanarak elde edilmiştir. Araştırmada cinsiyete, boş zamanlarda yapılan etkinliklere, öğrenim görülen okul türüne, anne-babanın eğitim düzeyideğişkenlerine göre öğrencilerin görüşleri arasında manidar farklılık bulunmuşken; öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumu bakımından ise anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır.

Çelikten'in (2015) “Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri İle Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” konulu araştırması sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık düzeylerinin kıdem ve sivil toplum örgütlerine üyelik bakımından farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öz yenelim, geleneksellik ve uyarılım değerleri arasında manidar bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Utku (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Vatandaşlık ve Sosyal Medya (Sosyal Ağ) Vatandaşlık Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya algısı çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören 710 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre erkek ve kız öğrencilerin vatandaşlık algıları arasında manidar bir farklılık bulunmaktadır. Kitap okuyan ve facebooku her gün kullanan öğrencilerin sosyal medya ve vatandaşlık algılarının daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Arslan (2016) “Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Değerlerine Yönelik Algıları” konulu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi olan fenomenolojik araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme grubu 3'ü kız, 3'ü erkek olmak üzere toplam 6 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler çalışmanın amaçlarına uygun hazırlanmış olan görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem kız hem de

erkek öğrencilerin vatandaşlık kavramlarına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların vatandaşlıkla ilgili temel kavramlara yönelik genel algılarının okulun öğretmeyi amaçladığı öğrenme hedefleriyle aynı doğrultuda olduğu saptanmıştır.

Demirbaş (2016) “Üniversite Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısının Belirlenmesi” konulu araştırmasında bazı değişkenler bağlamında üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algıları belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu üniversitesinde okuyan 1409 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Vatandaşlık algısı kızlarda erkeklere göre il merkezinde yaşayanlar köyde yaşayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Balbağ ve Türkcan (2017) tarafından “İlkokul 4. Sınıf Öğrenci ve Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Algıları” konulu araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 30 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile 15 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler vatandaşlık kavramını aidiyet, sosyal uyum, toplumsal ilkere uyma, vatanseverlik, saygı, hoşgörü ve yardımlaşma kavramlarıyla tanımlamışlardır. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık algılarının ise tüm insanların birlikte yaşaması, ortak hislerin paylaşılması ve etkileşimin artması çerçevesinde olduğu tespit edilmiştir.

Durualp’in (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarının Bazı Sosyolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algıları bazı değişkenlere göre (cinsiyet, kardeş sayısı, akademik başarı, aile tipi ve ailenin gelir durumu v.b) incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okullarda öğrenim görenlerin, anne-babası yükseköğretim mezunu olanların, babası çalışanların, akademik başarısı yüksek olanların ve ailenin geliri asgari ücretin üstünde olanların vatandaşlık algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Durualp ve Doğan (2017) “Vatandaşlık Algısı Ölçeği’nin Faktör Yapısının İncelenmesi” başlıklı araştırmasında 8. Sınıf devam eden öğrencilerin vatandaşlık algısını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Çankırı il merkezinde basit tesadüf örnekleme yöntemiyle seçilen 672 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçta ölçeğin iki alt boyutlu 38 maddeden oluştuğu

bulgulanmıştır. Böylece araştırmada “Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin” 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algısının ölçülmesinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

İçen'in (2017) “Dezavantajlı Bölgelerdeki Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısı” araştırması dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören lise öğrencilerinin vatandaşlık algıları betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın nicel örnekleme İstanbul, Manisa, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ve Siirt illerinde okuyan 2100 öğrenci; nitel örnekleme ise 20 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler Türkiye'nin en önemli sorunu olarak şiddet ve terörü görmektedir. Eğitim, hizmet ve ekonomik yetersizlikler diğer önemli sorun alanları arasında yer almaktadır. Katılımcılara göre milli birlik ve beraberliği sağlamanın en önemli yolu dindir. Öğrenciler etnik kökeni ve inancı farklı olanlarla komşu olmakla ilgili olumlu düşüncelere sahiptir. Öğrencilerin vatandaşlık duyguları ise genellikle olumsuzdur. Öğrencilerin ülkeye ve devlete olan bağlılıkları genel olarak pozitif iken; negatif algıya sahip öğrencilerin de olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler terör olaylarının yaşanması, kızların erken yaşta evlendirilmesi, kızların okula gönderilmemesi, işsizlik, toplumsal hayatın yetersizliği ve mahalle baskısı gibi bölgesel sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

İçen, Öztürk ve Yılmaz (2017) “Vatandaşlık Duygusu Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” başlıklı araştırmada öğrencilerin vatandaşlık algılarını ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme İstanbul Sultangazi ilçesinde bir kamu okulunda okuyan 250 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 2 boyutlu 10 maddeden oluşan bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin boyutları arasında orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş (2017) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 192 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının vatandaşlık tutumları ile çokkültürlü eğitime ilişkin düzeyleri ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri yaş ve

cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekteyken; anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, gazete ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Boğazlıyan ve Yılmaz'ın (2018) "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Üzerine Metaforik Algıları" başlıklı araştırmalarında 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde ve Ulaş ilçesinde dört ortaokulda öğrenim gören toplam 97 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere boşluk doldurmalı formlar verilmiştir. Bu formlara öğrencilerin vatandaşlığa yönelik algıları yazmaları istenmiştir. Veriler, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin vatandaşlık algılarının "ilişkiler, sistem ve hak-ödevler" şeklinde üç kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir.

Eryılmaz, Bursa ve Ersoy'un (2018) "Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Etkin Vatandaşlık ile Sivil Toplum Kuruluşu Algıları" başlıklı araştırmalarında temel amaç öğrencilerin ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aktif (etkin) vatandaşlık ve STK algılarını incelemektir. Araştırmanın örneklemi 24 ilköğretim öğrencisiyle 11 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Buna göre katılımcılar etkin vatandaşlığı hak ve sorumlulukları bilmek olarak yorumlamıştır. Ancak katılımcılar etkin vatandaşlığın sosyal ve siyasal katılım boyutuna değinmemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin STK'ya ilişkin görüşleri oldukça sınırlı olup STK'ları yardımlaşma grupları olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım'ın (2018) "Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokratik Vatandaşlık Tutumlarının Resmi ve Örtük Program Açısından İncelenmesi" konulu araştırmada amaç ortaöğretim öğrencilerinin vatandaşlık tutumlarını incelemektir. Öğrencilerin demokratik vatandaşlık algıları anne-baba eğitim durumuna, cinsiyete ve kitap okuma sıklığına göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Aile ortamında öğrencilerin demokratik vatandaşlık algısı en çok aile kurallarından; sınıf ortamında ise en çok eğitim programından ve sınıf kurallarından etkilenmektedir. Öğrencilerin demokratik vatandaşlık algıları toplumda cinsiyet ayrımcılığı ve gelir adaletsizliğinden etkilenmektedir. Sınıf, okul, aile unsurları öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahiptir.

Bozkaya (2020) "5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi" başlıklı araştırma 5.sınıfta öğrenim gören göçmen öğrencilere sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesi kapsamında verilen vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desende tasarlanmıştır. Araştırmada etkin vatandaşlık ünitesi kapsamında vatandaşlık bilinç düzeyi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersine ilişkin etkin vatandaşlık ünitesinin 5.sınıfta okuyan göçmen öğrencilerin bilinç düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve söz konusu öğrencilerin vatandaşlık bilinçlerini olumlu yönde artırdığı tespit edilmiştir.

Vatandaşlık Algısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Torney Purta, Lehmann, Oswald & Schulz'un (1999) "Yirmi Sekiz Ülkede Vatandaşlık ve Eğitim: Vatandaşlık Bilgisi ve On Dört Yaşında Katılım" konulu araştırmaları öğrencilerin vatandaşlığa yönelik bilgi ve eylemlerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmaya 28 ülke katılmıştır. Araştırmanın ilk uygulamasında 14 yaşındaki 3.000 öğrenci, ikinci aşamasında ise 90.000 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin vatandaşlık bilgisi Slovenya dışındaki katılımcı ülkelerde cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Erkeklerin vatandaşlık bilgisi kızlardan daha yüksek çıkmıştır. Öğrenciler, siyasi otoritenin temel görevinin sosyal unsurlara önem vermek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada öğrenciler, siyasi otoritenin temel eğitim ve sağlık hizmetlerini ücretsiz sağlamak zorunda olduğunu ve ülke içinde düzeni sağlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Stoltman & Lidstone'nin (2001) "Vatandaşlık Eğitimi. Coğrafya ve Çevre Eğitimi İçin Gerekli Bir Bakış Açısı" başlıklı araştırması bireylerin hem kendileri hem de toplum için gerekli olan sorumluluk bilincinin kazanmalarında vatandaşlık eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır.

Starkey & Osler (2003) "Kozmopolit Vatandaşlık İçin Dil Öğretimi" konulu araştırmada İngiliz gençlerin küresel vatandaşlık ve sivil katılım düzeyleri saptanmaya çalışmıştır. Buna göre katılımcılar gençlerin demokrasi, insan hakları ve küresel konularda eğitilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Robbins, Francis & Eleri'nin (2003) "Stajyer Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Eğitimi Tutumları" başlıklı araştırması 187 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının vatandaşlığın bir türü olan küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır.

Vujcic (2003) "Hırvatistan'da Orta Dereceli Okul Öğrencilerinin Vatandaşlığa Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları"adlı araştırmayı Hırvatistan'da dört yıllık fakülte ve ortaöğretimde eğitim gören 856 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin vatandaşlık kavramına yönelik algıları arasında büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin % 55.4'ü liberal vatandaşlık, % 49.1'i toplulukçu vatandaşlık algısına sahip olduğu bulgulanmıştır.

Losito & D'Amira (2003) "Demokrasi, Vatandaşlık, Katılım: İtalya'daki İkinci IEA Yerel Eğitim Çalışmasının Sonuçları" konulu araştırmada 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve demokratik katılımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya toplamda 7.108 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri "Demokratik Algı Ölçeği ve Vatandaşlık Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin demokratik inançları oldukça olumlu yöndedir ve öğrenciler göçmen, azınlık gibi grupları temel hak ve hürriyetler noktasında desteklemektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı demokratik hakların yasaklanmasına karşıdır. Araştırma sonucunda öğrencilerin demokratik katılımlarının artırılması için öğrenci meclislerine vurgu yapılmıştır.

Chiodo & Martin (2005) "Öğrenciler Vatandaşlığa İlişkin Öğrenciler Düşünüyor? Ortaöğretim Öğrencileri Arasında Vatandaşlık Kavramının Bir Analizi" başlıklı araştırmada öğrencilerin iyi vatandaş kavramıyla ilgili düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin vatandaşlığın siyasi yönüyle ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin vatandaşlık algısı topluma hizmet anlayışında birleşmektedir.

Benge (2006) "Latin Öğrencilerinin Amerikan Vatandaşlığı Hakkındaki Bilgisi ve Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi ve İlgili Sosyo-Kültürel Faktörlere Yönelik Algıları" başlıklı araştırmada öğrencilerin vatandaşlık bilgilerinin sınırlı ve dar olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin bilgili oldukları

vatandaşlık konuları insan hakları, vatandaşlık görev ve sorumlulukları ile vatandaşlığa geçiş aşamaları olduğu tespit edilmiştir.

Groth (2006) "Gana'da Gençlerin Demokrasi ve Vatandaşlık Algısı" adlı araştırmada Ganalı öğrencilerin iyi vatandaşlığa yönelik tutumlarını ve fikirlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğu başkalarının düşüncelerine ve inançlarına saygılı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, Gana'da yürürlükte olan anayasanın barışa katkı sağlamasından dolayı memnun olduklarını belirtmiştir.

Zaman (2006) "Öğretmenlerin Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Algıları:Karşılaştırmalı Bir Çalışma" başlıklı araştırmada ABD, İngiltere ve Hong Kong'ta üç farklı toplumda görev yapan öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi algılarını incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmenler, vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin siyasi gelişimi ve ülkeleri için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, ülkelerinde uygulanan vatandaşlık eğitimi modelinin benzer olduğunu düşünmektedir.

Kennedy (2007) "Aktif Vatandaşlığın Öğrenci Yapıları: Öğrencilerin Katılımı Ne Anlama Gelir?" başlıklı araştırmada öğrencilerin aktif vatandaşlığa yönelik görüşlerini saptanmaya çalışmıştır. Araştırmaya 25 farklı ülkeden 12.500 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri "Vatandaşlık Eğitimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin genel seçimlerde oy kullanma, adaylar hakkında bilgi toplama, imza toplama ve demokratik yürüyüşlere katılmaya ilişkin tutumları erkek ve kızlarda ortak bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık eğitiminden daha çok yararlanabilmeleri için gönüllü faaliyetlere katılımları önerilmiştir.

Sherrod'un (2008) "Ergenlerin Vatandaşlık Görüşlerinin Bir Yansıması Olarak Hak Algıları" başlıklı araştırmasında 13-18 yaş aralığındaki ergenlerin vatandaşlığa ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Araştırmaya ABD'nin muhtelif liselerinde okuyan 302 ergen katılmıştır. Araştırmada ergenlerin vatandaşlığa ilişkin yönelimleri "Vatandaşlık Algısı Anketi" yoluyla elde edilmiştir. Buna göre ergenlerin haklar kapsamında verdikleri yanıtlar özgürlük; sorumluluklar

kapsamındaki yanıtları ise politik ve sivil odaklı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmada hakların ailenin eğitim düzeyi, etnik köken ve siyasi benlik değişkenleriyle anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Kahne & Spote'nin (2008) "Vatandaşlığın Geliştirilmesi: Vatandaşlık Öğrenme Fırsatlarının Öğrencilerin Vatandaş Katılımı Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırması Şikago'daki 52 lisede öğrenim gören 4.057 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya göre öğrencilerin vatandaşlık öğrenme fırsatlarının sivil katılımlarını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca sivil ve siyasal sorunları ebeveynleri ile tartışmak, okul dışı etkinlikler ve duyarlı bir mahallede yaşamının da öğrencilerin vatandaşlık katılımı üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Phipps'in (2010) "Lise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık Görüşleri ve Eğitimleri" konulu araştırmasında katılımcıların demokratik vatandaş yetiştirmeyle ilgili farklı düşüncelere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin vatandaşlık algısının başkalarına saygılı olmak, sorunlara duyarlı olmak ve çok kültürlü topluma üyelik şeklinde olduğu belirlenmiştir.

O'Brien & Smith (2011) "İlköğretim Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algısı" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem 309 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının vatandaşlık algısının kanunlara uymak, başkalarına saygı duymak, siyaseten etkin olmak, başkalarına yardım etmek ve güncel sorunları takip etmek şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Arrowood Schultheis (2011) "Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısı ve Bilgisi" konulu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlığa yönelik tutumlarını ve bilgilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin vatandaşlık bilgilerinin düşük olduğu ve vatandaşlığı katılım, adalet, bireysel sorumluluk ve iyi vatandaş bağlamında ele aldıkları saptanmıştır.

Zhang'ın (2011) "Çin'de Vatandaşlık Eğitimi: Şangay ve Hong Kong'taki 8. Sınıf Öğrencilerinin Sivil Tutum ve Katılımlarının Karşılaştırılması" konulu araştırması Şangay ve Hong Kong'ta okuyan 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve sivil katılım algılarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaya Şangay'dan 728; Hong Kong'danise 584 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Şangaylı öğrencilerin vatandaşlık algısı Hong Konglu öğrencilerin vatandaşlık algısından daha olumlu ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Şangaylı öğrencilerin çevreyi koruma bilinci de Hong Konglu öğrencilere göre daha iyi bir seviyededir.

Alazzi'nin (2012) "Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Algısı: Ürdündeki Lise ve İlköğretim Okullarında Bir Araştırma" başlıklı araştırması öğrencilerin iyi vatandaşlık algısını ve iyi vatandaş olmanın gereklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma 650 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilerin iyi vatandaş algısı başkalarına saygı, çevre temizliği, kurallara ve kanunlara uyma, sadakat başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcılar siyasi hayata katılma ve oy verme gibi konulara ilgi duymadıklarını belirtmişlerdir.

Boadu (2013) "Cape Coast Ghana'da Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Öğrencilerinin Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenlerin Etkisine Yönelik Algıları" konulu araştırmanın verileri basit yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ilköğretim okulunda vatandaşlık öğretiminin önemini fark ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulguya dayanarak, vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin kasıtlı olarak çaba sarf etmeleri gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada etkili bir vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin eğitimdeki tüm paydaşlar tarafından motive edilmelerinin önemine vurgu yapılmıştır.

Jett'in (2013) "Güneydeki İlköğretim Okullarında Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Algısı: Müfredat ve Pedagoji Uygulamaları" adlı araştırması öğretmenlerin küresel vatandaşlık algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu küresel vatandaşlık eğitiminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada anne-baba tutumunun öğrencilerin vatandaşlık kazanımlarını elde etmesinde yeterli olmadığı da tespit edilmiştir.

Geboers, Geijsel, Admiraal & Dam'ın (2014) "Öğrenci Vatandaşlığının Tipolojisi" başlıklı araştırmalarında öğrencilerin vatandaşlık hakkındaki algılarına dayanarak öğrenci vatandaşlığı tipolojisi oluşturulmuştur. Araştırmaya 38 ilköğretim ve ortaöğretim okulundan 7.768 öğrenci katılmıştır. Ortaya çıkan

vatandaşlık tipolojisi daha sonra Hollanda ilköğretim ve ortaöğretim okullarından 15.940 öğrenciye uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerin vatandaşlık türlerinin öğrencilerin bireysel demografik özelliklerine ve eğitim seviyelerine bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada vatandaşlık eğitimi ve gelecekte yapılacak araştırmalar için vatandaşlık tipolojisinin olası etkileri tartışılmıştır.

Kuang & Kenedy (2014) “Asyalı Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Algısı: Demokratik Değerlerin ve Geleneksel Kültüre İlişkin Tutumların Rolü” konulu araştırmada Asyalı öğrencilerin iyi vatandaşlık bağlamındaki vatandaşlık algısı ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 23.565 8.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılanların çoğuiyi vatandaşlık algısı iyi ahlak ve maneviyatı yüksek kişiler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmadaseçime katılma, oy verme ve devlet görevlilerine saygı duymanın vatandaşlık görevi olarak algılandığı bulgulanmıştır. Katılımcılar çevreyi korumak için etkinliklerde yer almak gerektiğini ve barışçıl eylemlere taraf olduklarını belirtmişlerdir.

Cho & Chi'nin (2015) “Koreli Üniversite Öğrencileri ile ABD'de Eğitim Almış Koreli Üniversite Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Tutumların Karşılaştırılması” başlıklı araştırmasının amacı Kore'de ve ABD'de okuyan Koreli üniversite öğrencilerinin küresel vatandaşlıkla ilgili algılarını karşılaştırmaktır. Araştırmaya Kore'de eğitim görmüş öğrenciler ile Kore'de doğmuş; ancak ortaokuldan beri ABD'de eğitim almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları ABD'nin eğittiği Koreliler'in daha yüksek düzeyde milli kimliğe sahip olduğunu, Koreliler'in ise sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma farklı sosyal çevrelerde yaşayan ve aynı milletten gelen üniversite öğrencilerinin küresel vatandaşlığı farklı şekillerde algılayabileceğini ortaya koymuştur.

Chavez (2016) “Ekvador'da Vatandaşlık Eğitimi: Öğrenci ve Öğretmen Algıları” konulu araştırmada vatandaşlık eğitimi için bir çerçeve geliştirmeyi ve geliştirilen bu çerçeveyi Ekvatordaki vatandaşlık müfredatıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 4 ilde ve 8 okulda nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin vatandaşlık eğitimi, vatanserverlik ve çeşitliliğe değer verme konularındaki görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmen görüşleri ve toplanan veriler Ekvador'da vatandaşlık eğitiminin başarılı bir şekilde

uygulanmasının önünde bazı engellerin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu engellerin en önemlilerinin kaynak eksikliği ve proje yetersizliği olduğu belirlenmiştir.

Sant, Davies & Santisteban'ın (2016) "Vatandaşlık ve Kimlik: İngiltere ve Katalonya'da Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İmajı" başlıklı araştırması İngiliz ve Katalan öğrencilerin bir vatandaş olarak kendilerini algılayışını ele almaktadır. Araştırmaya 9 okuldan toplam 583 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri anket ve görüşmelerle elde edilmiştir. Buna göre İngiliz öğrenciler vatandaşlığı kendilerine özgü öznel bir kimlik olarak; Katalan öğrenciler ise vatandaşlığı dışsal olarak verilmiş bir statü olarak algılamaktadır. Araştırma okul temelli vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık ve kimliklerle ilgili mevcut zorluklara nasıl katkıda bulunabileceği konusunda öneriler sunmaktadır.

Martin (2017) "Vatandaşlık Davranışı İçinde Çeşitliliği Keşfetmek" adlı araştırmada ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık davranışlarını incelemiştir. Genel olarak önceki araştırmalarda gençlere vatandaşlığın ne olduğu sorulduğunda gençler tarafından vatandaşlığın başkalarına yardım etmek anlamına geldiği vurgulanmıştır. Ancak bu araştırmada gençlerin % 30'u sorumlu vatandaşlığı, % 27'si serbest vatandaşlığı, % 25'i kişisel gelişim vatandaşlığı ve sadece % 3'ü vatansever vatandaşlığa odaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca etnik farklılıklara bağlı olarak Mohawk öğrencileri arasında serbest vatandaşlık türünün en çok kabul gören vatandaşlık türü olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgunun, kişisel olarak sorumlu vatandaşlığı vurgulayan Güneybatı Ortaokul Yerli Amerikalılarla ilgili önceki araştırma bulgularıyla çeliştiği saptanmıştır.

Tsiougkou, Tsioumis & Kyridis'in (2017) "Yunanlı Öğretmenlerin Vatandaşlık Algısı ve Sınıfta Eğitim Aracı Olarak Vatandaşlığın İşlevselliği" başlıklı araştırmasının amacı öğretmenlerin vatandaşlık algılarını ve sınıfta eğitim aracı olarak vatandaşlığın işlevselliğini tespit etmektir. Araştırmaya 183 Yunan İlköğretim Okulu öğretmeni katılmıştır. Buna göre öğretmenler en çok "öğrencilerime görüşlerini ifade etmeleri için eşit fırsatlar sunarım" maddesine katılım göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, vatandaşlık konusunun önemli bir konu olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin kesinlikle okullarda öğretilmesi ve müfredatın bir parçası olması gerektiği konusunda ise hemfikir olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenler, sınıflarında vatandaşlığa yönelik

etkinlikler gerçekleştirmekle beraber bazen öğretim programı dışında uygulamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Mathé & Elstad'ın (2018) "Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Vatandaşlığa Hazırlık Algıları: Öğretimin ve Öğrencilerin İlgilerinin Rolü" adlı araştırmasının temel amacı sosyal bilgiler dersinde 16-17 yaş arası öğrencilerin deneyimlerinin ve çevrimiçi siyasal iletişimlerinin sosyal bilgilerde vatandaşlık algıları ile nasıl bir ilişkili içinde olduğunu tespit etmektir. Araştırmaya 16-17 yaşları arasındaki 264 Norveçli öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları sosyal bilgilerden zevk almanın, öğrencilerin sosyal bilgilerde vatandaşlık hazırlığı algıları ile güçlü bir şekilde ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenin sosyal bilgiler derslerinde demokrasiyi, siyaseti tartışması ve öğrencilerin çevrimiçi siyasal iletişiminin öğrencilerin sosyal bilgilerde vatandaşlık hazırlığıyla da ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Worku (2018) "Etiyopyalı Öğrencilerin ve Eğitimcilerin İyi Vatandaşlığa Yönelik Algıları" adlı araştırmasında Etiyopyalı öğrencilerin ve eğitimcilerin iyi vatandaşlığa ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Farklı örnekleme teknikleriyle toplam 20 okuldan 42 Sivil ve Etik Eğitim öğretmeni, 410 öğrenci, 157 Sivil ve Etik Eğitim öğretmeni ile 29 okul yöneticisi seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları Etiyopyalı öğrencilerin ve eğitimcilerin iyi vatandaşlık sorumluluğu konusundaki algılarının dar ve eksik olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca iyi vatandaşların hazırlanmasında okullara, Vatandaşlık ve Etik Eğitim öğretmenlerine çok fazla beklenti içinde bulunduğu saptanmıştır.

Sincer, Severiens & Volman'ın (2019) "Öğretmen Uygulamaları ve Anlayışı Bağlamında Vatandaşlık Eğitiminde Çeşitliliğin Öğretilmesi" konulu araştırmasında vatandaşlığın bir yönünü teşkil eden "çeşitlilik" kavramı ele alınmıştır. Üç okuldaki 17 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin çeşitlilik konusundaki anlama ve uygulamalarının öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine yönelik algılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde eşitsizlik ve güç ilişkileri gibi derin köklü konulardaki çeşitliliğe çok fazla yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Kishino & Takahaski'nin (2019) "Küresel Vatandaşlık Gelişimi: Yurt Dışı Öğrenimin ve Diğer Faktörlerin Etkisi" başlıklı araştırmalarında Güney

Kaliforniya'da bir liberal sanat okulunda öğrenim gören lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık özellikleri incelenmiştir. Araştırmaya 268 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya göre yurt dışı öğreniminden sonra öğrencilerin küresel vatandaşlık özelliklerinde artış olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra üniversitenin yurtdışındaki zorunlu çalışma programının öğrencilere küresel vatandaşlık kimliklerini bulma fırsatı sağladığı da tespit edilmiştir.

Wong (2019) "Öğretmenlerin Demokratik Gelişim İçin İyi Vatandaş Hazırlamaya İlişkin Algıları: Hong Kong Örneği" adlı araştırmada öğretmenlerin Hong Kong'un mevcut vatandaşlık eğitiminin demokratik bir toplumun gelişmesine yönelik görüşlerini incelemiştir. Sonuçlar, mevcut vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin iyi vatandaşlığın bazı özelliklerini geliştirmesine yardımcı olduğunu, ancak genel oy hakkı gibi demokratik ilkelerin geliştirilmesine yönelik yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada Hong Kong öğretmenlerinin demokratik gelişme açısından diğer ülkelerden farklı olarak çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları saptanmıştır.

Scott ve Cnaan (2020) tarafından yapılan "Küresel Vatandaşlık Kimliği Çağında Gençlik ve Din: 18 Ülke Gençliği Araştırması" başlıklı araştırmalarında, kendini dindar olarak gören ve görmeyen gençler arasında küresel vatandaşlık düzeyi incelenmiştir. Araştırmada 18 ülkeden 18-29 yaşındakilere ait veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre kendilerini dini inançlar ve dini uygulamalarla özdeşleştiren gençlerin küresel vatandaşlık ilkelerine daha az uyum sağladıkları; ancak kendilerini daha çok dünya vatandaşı olarak tanımladıkları bulgulanmıştır. Bu bulguların, dini inançların ve dini davranışların bireyler ve küresel vatandaşlık özdeşimleri arasındaki etkilere aracılık ettiğine işaret ettiği rapor edilmiştir.

Saada (2020) "İsrail Arap Liselerindeki Din Dersi Öğretmenlerinin Demokrasi Algıları" konulu araştırmasında İsrail'deki Arap okullarında ve ortaokullarında görev yapan 14 din dersi öğretmenin demokratik ve vatandaşlık algıları incelenmiştir. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışmada üç önemli tema ortaya çıkmıştır. İlk tema İsrail dâhil olmak üzere demokratik rejimlerin dini azınlıkların haklarını korumadaki başarısızlığına; ikinci tema tüm vatandaşlar için iyi ve adil bir yaşam sağlamada çoğunluğun egemenliğinin eksikliğine; üçüncü tema ise teolojik (ahlaki) ilkelere vurgu yapmaktadır. Ayrıca araştırmada İsrail'deki Arap toplumlarında demokrasiye ulaşmanın kültürel engelleri tartışılmıştır.

Chiba, Sustarsic, Perriton ve Edwards'ın (2021) "Sürdürülebilir Kalkınma ve Küresel Vatandaşlık İçin Etkili Öğretim ve Öğrenmenin Araştırılması: Literatürün Sistemik İncelemesine İlişkin Çıkarımlar" başlıklı araştırması sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık için öğrenme çıktılarıyla ilişkili bireysel ve örgütsel düzeyde etkili olan faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık için öğrencilerin özellikleri ve örgütsel/okul bağlamları ile ilgili değişkenlerin önemli olduğu ve ileride bu değişkenlere yönelik daha çok çalışma yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinin ve nedensel karşılaştırma modelinin birlikte kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırma okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algısını ölçüyor olması nedeniyle betimsel tarama modelindedir. Betimsel araştırmalar herhangi bir etkileme ve değiştirme çabası olmaksızın bir olay ya da durumu kendi koşulları içinde olduğu gibi tam ve dikkatli bir biçimde tanımlayan araştırmalardır (Erçetin ve Açıklın, 2020; Karasar, 2014; Memduhoğlu, 2014). Araştırmada okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algısının var olan durumuyla ortaya konulması ve araştırmanın görece büyük örneklem üzerinde yapılmış olması nedeniyle betimsel tarama modeli seçilmiştir (Berends, 2006; Fraenkel & Wallen, 2006). Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların demografik (kişisel) değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespitinde ise nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı model; herhangi bir müdahale olmaksızın kişiler veya katılımcılar arasındaki farklılıkların neden-sonuç çerçevesinde incelenmesidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Karasar, 2014).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt Merkez, Baykan, Eruh, Kurtalan, Pervari, Şirvan ve Tillo ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında (lisede) görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada evrensayıcı büyük olduğundan dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden *tabakalı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi; evrende yer alan alt grupların örnekleme alınmalarının garanti altına alındığı bir örnekleme yöntemidir. Başka bir deyişle tabakalı örnekleme yöntemi; evrene ait alt grupların evrendeki oranlarıyla

örnekleme dahil edilmesidir (Balcı, 2015; Potas ve Akçil Ok, 2020). Tabakalı örnekleme yöntemi örnekleme hatalarının önüne geçer ve evrenin daha iyi ve daha fazla temsil edilmesini sağlar (Creswell & Clark, 2016). Araştırmada tabakalı örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni evrendeki tüm alt grupların temsil edilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme birimi ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan öğretmenler ile bu öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın tabakalandırma işlemlerinde ilçe büyüklükleri temel alınmıştır.

Siirt iline bağlı yedi ilçede 59 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Söz konusu 59 ortaöğretim kurumunda toplam 1.244 öğretmen ve 19.513 öğrenci bulunmaktadır (Ek-F). Buna göre örnekleme dâhil edilecek öğretmen ve öğrenci sayısını tespit etmek amacıyla aşağıda verilen örnekleme büyüklüğü (n) formülü kullanılmıştır (Formülde örnekleme büyüklüğü N; tolerans düzeyi d=0.04; güven düzeyi tablo değeri t=1.96; görülme olasılığı PQ=0.25; N_{Öğretmen}= 1.244; N_{Öğrenci}= 19.513 olarak alınmıştır).

$$N = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1+(1/N)t^2(PQ)/d^2}$$

Bu formül doğrultusunda öğretmen ve öğrenci örnekleme büyüklüğü ayrı ayrı hesaplanmıştır;

$$N_{\text{Öğretmen}} = \frac{(1.96)^2(0.25)/(0.04)^2}{1+(1/1244)(1.96)^2(0.25)/(0.04)^2}$$

$$N_{\text{Öğretmen}}=406$$

$$n_{\text{Öğrenci}} = \frac{(1.96)^2(0.25)/(0.04)^2}{1+(1/19513)(1.96)^2(0.25)/(0.04)^2}$$

$$N_{\text{Öğrenci}}=583$$

Araştırmanın öğretmen ve öğrenci örnekleme büyüklüğünün hesaplanması sonucunda en az 406 öğretmenin ve 583 öğrencinin araştırmaya dahil edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın öğretmen grubu için tabakalı örnekleme yöntemine uygun bir şekilde ilçelere göre evren ve örnekleme sayıları belirlenmiştir (bknz: Tablo 5).

Tablo 5

Öğretmen Grubu İçin İlçelere Göre Evren ve Örneklem Sayıları

İlçe Adı	Evren		Örneklem	
	Öğretmen Sayısı	İlçelerin Çalışma Evrenine Oranı (%)	Öğretmen Sayısı	İlçelerin Çalışma Örneklemine Oranı (%)
1. Merkez	721	57.96	237	58.37
2. Baykan	65	5.23	22	5.42
3. Eruh	58	4.66	19	4.68
4. Kurtalan	222	17.85	70	17.24
5. Pervari	89	7.15	29	7.14
6. Şirvan	89	7.15	29	7.14
Genel Toplam	1.244	100	406	100

Araştırmanın öğrenci grubu için tabakalı örnekleme yöntemine uygun bir şekilde ilçelere göre evren ve örneklem sayıları ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenci Grubu İçin İlçelere Göre Evren ve Örneklem Sayıları

İlçe Adı	Evren		Örneklem	
	Öğrenci Sayısı	İlçelerin Çalışma Evrenine Oranı (%)	Öğrenci Sayısı	İlçelerin Çalışma Örneklemine Oranı (%)
1. Merkez	12331	63.19	366	62.78
2. Baykan	904	4.63	29	4.97
3. Eruh	721	3.69	23	3.95
4. Kurtalan	3571	18.30	103	17.67
5. Pervari	1100	5.64	34	5.83
6. Şirvan	886	4.54	28	4.80
Genel Toplam	19.513	100	583	100

Tablo 5'te ve Tablo 6'da görüldüğü gibi bu araştırma için tabakalı örnekleme yöntemine göre 406 öğretmen ve 583 öğrencinin yeterli olduğu söylenebilir. Ancak araştırmanın duyarlılığını artırabilmek için 550 öğretmene ve 1000 öğrenciye ulaşılması planlanmıştır.

Araştırma ölçeklerinin okullara dağıtımından sonra 485 öğretmenden ve 942 öğrenciden geriye dönüş sağlanmıştır. Bu ölçeklerden de hatalı dolduran,

eksik dolduran, boş bırakan veya uç değer olarak değerlendirilen 32 öğretmen ve 38 öğrencinin verisi araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylece araştırmada 453 öğretmenden ve 904 öğrenciden elde edilen verilergöz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin evrene göre temsil edilme sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Temsil Edilme Sayıları

İlçe Adı	Araştırmanın Evreni		Araştırmanın Örneklemi	
	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
1. Merkez	721	12.331	245	538
2. Baykan	65	904	28	76
3. Eruh	58	721	32	62
4. Kurtalan	222	3.571	78	111
5. Pervari	89	1.100	37	56
6. şirvan	89	886	33	61
Genel Toplam	1.244	19.513	453	904

Tablo 7’den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenen (bknz: Tablo 5 ve Tablo 6) temsil düzeyini karşıladığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzyey	N*	%
Cinsiyet	Kadın	179	39.5
	Erkek	274	60.5
Medeni Durum	Bekâr	190	41.9
	Evli	263	58.1
Görev Unvanı	Okul Yöneticisi	77	17.0
	Öğretmen	376	83.0
Görev Yeri	Siirt Merkez	245	54.1
	Baykan	28	6.2
	Kurtalan	78	17.2
	Şirvan	33	7.3
	Eruh	32	7.1
	Pervari	37	8.2
	Tillo	0	0
Görev Yapılan Okul Türü	Anadolu Lisesi	222	49.0
	Fen Lisesi	10	2.2
	Sosyal Bilimler Lisesi	13	2.9
	Mesleki ve Teknik An.Lisesi	60	13.2
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	107	23.6
	Spor Lisesi	10	2.2
	Çok Programlı Lise	23	5.1
	Güzel Sanatlar Lisesi	8	1.8
Yaş	21-30 yaş arası	179	39.5
	31-40 yaş arası	212	46.8
	41-50 yaş arası	40	8.8
	51 yaş ve üzeri	22	4.9
Mesleki Kıdem	1-4 yıl arası	182	40.2
	5-8 yıl arası	128	28.3
	9-12 yıl arası	59	13.0
	13-16 yıl arası	50	11.0
	17 yıl ve üzeri	34	7.5
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-2 yıl	210	46.4
	3-4 yıl	142	31.3
	5-6 yıl	101	22.3
Branş	Sözel ders öğretmeni	253	55.8
	Sayısal ders öğretmeni	133	29.4
	Meslek dersi öğretmeni	67	14.8
Öğrenim Durumu	Lisans	385	85.0
	Lisansüstü	68	15.0

*N_{Katılımcı Öğretmen Sayısı}=453

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 179’u (%39.5) kadın,274’ü (%60.5) erkektir. Katılımcıların190’ı (%41.9) bekâr, 263’ü (%58.1) evli, 77’si(%17) okul yöneticisi, 376’sı (%83) öğretmendir. Siirt merkezden 245 (%54.1) öğretmen, Baykan’dan 28 (%6.2), Kurtalan’dan 78 (%17.2), Şirvan’dan 33 (%7.3), Eruh’tan 32 (%7.1) ve Pervari’den 37 (%8.2) öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 222’si (%49) anadolu lisesinde, 10’u (%2.2) fen lisesinde, 13’ü (%2.9) sosyal bilimler lisesinde, 60’ı (%13.2) mesleki ve teknik anadolu lisesinde, 107’si (%23.6) anadolu imam-hatip lisesinde, 10’u (%2.2) spor lisesinde, 23’ü (%5.1) çok programlı lisede, 8’i (%1.8) güzel sanatlar lisesinde görev yapmaktadır. 21-30 yaş arası öğretmen sayısı 179 (%39.5), 31-40 yaş arası öğretmen sayısı 212 (%46.8), 41-50 yaş arası öğretmen sayısı 40 (%8.8) ve 51 yaş ve üzeri öğretmen sayısı ise 22’dir (%4.9). Öğretmenlerden 182’si (%40.2) 1-4 yıl arası, 128’i (%28.3) 5-8 yıl arası, 59’u (%13) 9-12 yıl arası, 50’si (%11) 13-16 yıl arası, 34’ü (%7.5) 17 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 210’u (%46.4) 1-2 yıl arası süreyle, 142’si (%31.3) 3-4 yıl arası süreyle, 101’i (%22.3) 5-6 yıl süreyle okul müdürleriyle çalışmaktadır. Branşa göre öğretmenlerin 253’ü (%55.8) sözel ders öğretmeni, 133’ü (%29.4) sayısal ders öğretmeni, 67’si (%14.8) meslek dersi öğretmeni olduğu saptanmıştır. Son olarak öğrenim durumu bakımından lisans mezunu olan öğretmenlerin sayısı 385 (%85), lisansüstü öğretmenlerin sayısı ise 68 (%15.0) olarak bulgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzyey	N*	%
Cinsiyet	Kız	450	49.8
	Erkek	454	50.2
Doğum Yeri	İl	428	47.3
	İlçe	346	38.3
	Köy	130	14.4
Öğrencinin Kaldığı Yer	Ailesinin yanında kalanlar	671	74.2
	Yurtta/pansiyonda veya akrabalarında kalan	233	25.8
Öğrencinin Öğrenim Gördüğü Okul Türü	Anadolu Lisesi	381	42.1
	Fen Lisesi	31	3.4
	Sosyal Bilimler Lisesi	35	3.9
	Mesleki ve Teknik An.Lisesi	135	14.9
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	223	24.7
	Spor Lisesi	32	3.5
	Çok Programlı Lise	39	4.3
	Güzel Sanatlar Lisesi	28	3.1
Öğrencinin Sınıfı	9.sınıf	265	29.3
	10.sınıf	217	24.0
	11.sınıf	268	29.5
	12.sınıf	154	17.0
İlçe	Siirt Merkez	538	59.5
	Baykan	76	8.4
	Kurtalan	111	12.3
	Şirvan	61	6.7
	Eruh	62	6.9
	Pervari	56	6.2
Ailedeki Toplam Kişi Sayısı	1-3 kişi	113	12.5
	4-6 kişi	396	43.8
	7-9 kişi	285	31.5
	10 ve üzeri kişi	110	12.2
Anne Eğitim Durumu	Okuma-yazması olamayan	354	39.2
	İlkokul mezunu	345	38.2
	Ortaokul mezunu	136	15.0
	Lise mezunu	54	6.0
	Lisans / Lisansüstü mezunu	15	1.7
Baba Eğitim Durumu	Okuma-yazması olamayan	61	6.7
	İlkokul mezunu	307	34.0
	Ortaokul mezunu	247	27.3
	Lise mezunu	178	19.7
	Önlisans / Lisans mezunu	76	8.4
Lisansüstü mezunu	35	3.9	
Gelir	0-1000 TL	194	21.5
	1001-2000 TL	500	55.3
	2001-3000 TL	137	15.2
	3001-4000 TL	19	2.1
	4001 TL ve üzeri	54	6.0

*N_{Katılımcı Öğrenci Sayısı}=904

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin 450'si (%49.8) kız, 454'ü (%50.2) erkektir. Öğrencilerin 428'i (%47.3) il merkezinde, 346'sı (%38.3) ilçede, 130'u (%14.4) köyde doğmuştur. Ailesinin yanında kalan öğrencilerin sayısı 671 (%74.2),

yurtta/pansiyonda veya akrabalarında kalan öğrencilerin sayısı ise 233 (%25.8) tür. Öğrencilerin 381'i (%42.1) anadolu lisesinde, 31'i (%3.4) fen lisesinde, 35'i (%3.9) sosyal bilimler lisesinde, 135'i (%14.9) mesleki ve teknik anadolu lisesinde, 223'ü (%24.7) anadolu imam-hatip lisesinde, 32'si (%3.5) spor lisesinde, 39'u (%4.3) çok programlı lisede, 28'i (%3.1) güzel sanatlar lisesinde okumaktadır. 9.sınıftan katılan öğrenci sayısı 265 (%29.3), 10.sınıftan katılan öğrenci sayısı 217 (%24.0), 11.sınıftan katılan öğrenci sayısı 268 (%29.5), 12. Sınıftan katılan öğrenci sayısı 154 (%17) tür. Öğrencilerden 538'i (%59.5) Siirt merkezden, 76'sı (%8.4) Baykan'dan, 111'i (%12.3) Kurtalan'dan, 61'i (%6.7) Şirvan'dan, 62'si (%6.9) Eruh'tan ve 56'sı (%6.2) Pervari'den katılım göstermiştir. Ailesindeki toplam kişi sayısı 1-3 kişi arasında değişen öğrenci sayısı 113 (%12.5), 4-6 kişi arasında değişen öğrenci sayısı 396 (%43.8), 7-9 kişi arasında değişen öğrenci sayısı 285 (%31.5), ailesinde 10 ve üzeri kişi olan öğrenci sayısı ise 110 (%12.2) dur. Öğrencilerden annesi okuma yazma bilmeyenlerin sayısı 354 (%39.2), ilkokul mezunu olanların sayısı 345 (%38.2), ortaokul mezunu olanların sayısı 136 (%15), lise mezunu olanların sayısı 54 (%6), lisans/lisansüstü mezun olanların sayısı 15 (%1.7) tir. Babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sayısı 61 (%6.7), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sayısı 307 (%34), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin sayısı 247 (%27.3), babası lise mezunu olan öğrencilerin sayısı 178 (%19.7), babası önlisans/lisans mezunu olan öğrencilerin sayısı 76 (%8.4) ve babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin sayısı ise 35'tir (%3.9). Ailesinin geliri 0-1000 TL arasında değişen öğrenci sayısı 194 (%21.5), 1001-2000 TL arasında değişen öğrenci sayısı 500 (%55.3), 2001-3000 TL arasında değişen öğrenci sayısı 137 (%15.2), 3001-4000 TL arasında değişen öğrenci sayısı 19 (%2.1) ve ailesinin geliri 4000 TL ve üzeri olan öğrenci sayısı 54 (%6) tür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Bu çerçevede Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yapılarak etik kurul izni alınmıştır (Ek-G). Etik Kurul'dan gerekli izin alındıktan sonra Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de araştırmanın uygulanacağı okullar için yasal izin alınmıştır (Ek-Ğ). Ancak COVID-19 pandemisi nedeniyle ölçekler genel olarak çevrimiçi yoluyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Bununla birlikte ölçme araçları

okulların açık olduğu ve şartların elverişli olduğu durumlarda, katılımcılara yüz yüze de ulaştırılmaya çalışılmıştır. Ölçme araçlarının doldurulmasını sağlamak için okul müdürleri ve öğretmen çevrimiçi gruplarından destek alınmıştır.

Araştırmaya katılım herhangi bir zorunluluk olmaksızın gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına “Öğretmen Gönüllü Katılım Formu (Ek-C), Öğrenci Gönüllü Katılım Formu (Ek-D) ve Veli izni Gönüllü Katılım Form (Ek-E)” düzenlenmiştir. Araştırmacı, katılımcıların ölçeklere samimi cevap vermelerini sağlamak için gönüllü katılım formlarında araştırmaya ilişkin detaylı bilgileri içeren açıklamalarda bulunmuş ve elde edilen bilgilerin, bulguların veya sonuçların bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağına ilişkin taahhütte bulunmuştur. Son olarak araştırmacı, araştırmayla ilgili anlaşılmayan veya tereddüte düşülen konularda gerekli açıklamalarda bulunmayı sağlamak için ölçek ön yüzlerinde telefon ve e-mail bilgilerini paylaşmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği (ÇBPLÖ) (Ek-A)” ile; Çevik ve Erçetin (2021) tarafından geliştirilen “Vatandaşlık Algısı Ölçeği (VAÖ) (Ek-B)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek formlarının ön kısmında ölçeğe ilişkin açıklayıcı ön bilgiler ve katılımcılara yönelik demografik (kişisel) sorular; diğer bölümlerinde ise ölçek soruları yer almıştır. Aşağıda bu araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik sonuçları yer almaktadır.

Çok boyutlu plazma liderlik ölçeği. Okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla başlangıçta 87 maddeden oluşan bir ölçek madde taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğin madde oluşturma çalışmalarında alanyazında plazma liderliğe ilişkin yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır (Erçetin vd., 2013; Erçetin, 2014; Karaca vd., 2016). Ölçek maddeleri plazma maddelerin temel özellikleri de göz önünde bulundurularak “lider-üye etkileşimi, adil (tarafsız yönetim), yetenek yönetimi, örgütsel zeka, eylem ve tepkide çabukluk, bilgi yönetimi, yenilik yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve çevresel şartlara uyum” boyutlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek taslağındaki maddeler, alandaki öğretim elemanlarının (4’ü eğitim yönetimi, 2’si ölçme ve değerlendirme alanında uzman) ve dil uzmanlarının

(2'si Türkçe öğretmeni, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) görüşleri doğrultusunda yanlış anlaşılabilir, aynı anlama gelebilecek ya da ilgisiz olan 33 maddenin çıkarılmasıyla 54 maddeye düşürülmüştür.

54 maddeden oluşan taslak ölçek formu rastgele Siirt il merkezinde ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan 62 öğretmen-pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin boş bıraktığı veya anlamadığı maddeler olduğu belirlenmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda ve uzman görüşleri çerçevesinde taslak ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda ölçekten 18 madde daha çıkartılarak ölçek 36 maddeyle asıl uygulamaya için hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Siirt il merkezinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki çalışma grubundan veri toplanmıştır. Çalışma gruplarının örneklem büyüklüklerinin en az 300 kişi (Field, 2009; Norusis, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013) olması ölçütü dikkate alınmıştır. Birinci çalışma grubu AFA için 416 öğretmenden; ikinci çalışma grubu DFA için 384 öğretmenden veri toplanmıştır. ÇBPLÖ'nün AFA uygulaması için 416, DFA uygulaması için 384 öğretmene ulaşılmış olması örneklem sayısının oldukça yeterli olduğuna işaret etmektedir.

Ölçekteki kayıp değerler EM algoritması (Beklenti-maksimizasyon algoritması /Expectation-maximization algorithm) seri ortalaması alınarak giderilmiş olup ölçeğe ilişkin analizlerden önce ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda AFA çalışma grubu için 416 kişilik veri seti, DFA çalışma grubu için 384 kişilik veri seti z standart puanlarına dönüştürülmüştür. AFA çalışma grubunda ($n=10$), DFA çalışma grubunda ($n=18$) kişiye ait veriler -3 ve +3 aralığı dışında yer aldıkları gerekçesiyle uç değer olarak kabul edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Böylece AFA için 406 öğretmenden; DFA için 366 öğretmenden elde edilen veriler analize uygun görülmüştür.

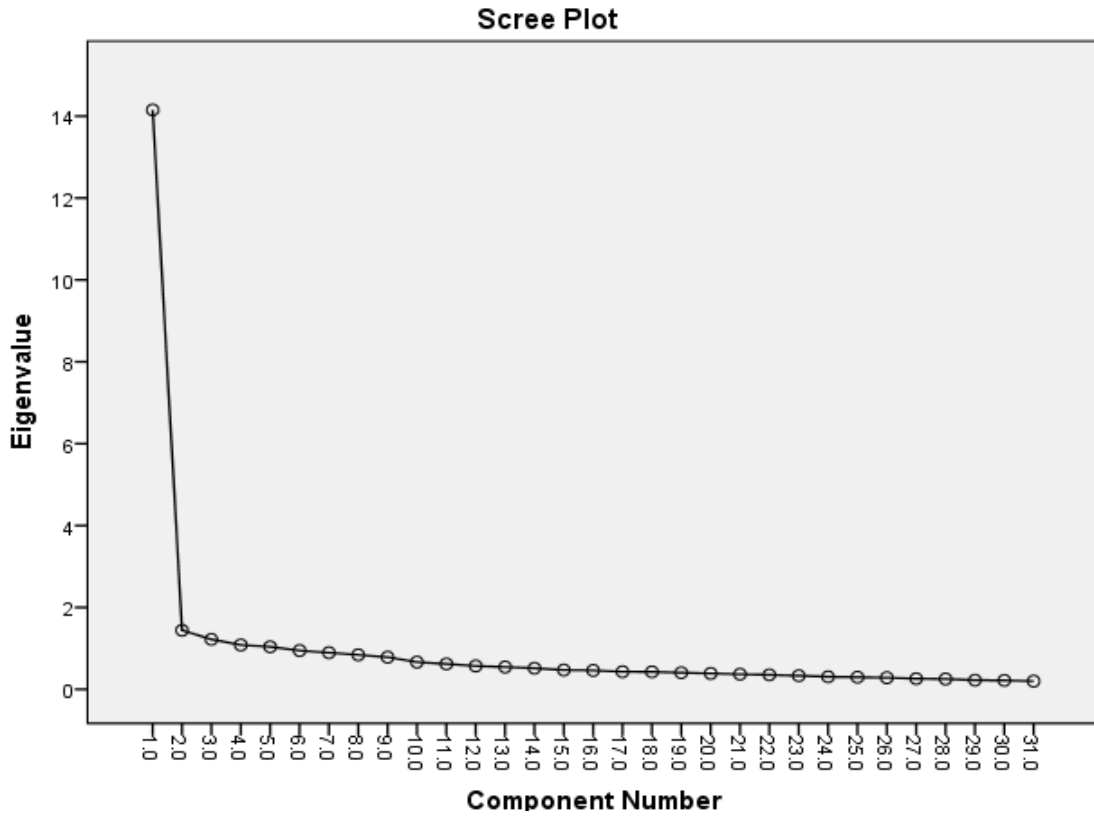
Ölçeğin Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri sırasıyla -.925 ve .064 olarak bulunmuştur. Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerlerinin -1 ve +1 arasında değişmesi de verilerin normal dağılım gösterdiğine

işaret etmektedir (Huck, 2008; Morga, Leech, Gloeckner& Barret, 2004).Bu nedenle araştırmaverilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizinde varimax dik döndürme yöntemine temel bileşenler analizi, doğrulayıcı faktör analizinde ise maksimum olabilirlik analizinin uygulanmasına karar verilmiştir.

ÇBPLÖ'nünfaktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır. ÇBPLÖ için yapılan analiz sonucunda KMO değeri .95 ve Barlett testi χ^2 değeri 7557.314 ($p<.01$) olarak bulunmuştur.KMO değerinin .60'dan büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Ntoumanis, 2001; Şencan, 2005). Başka bir anlatımla Bartlett's değerinin anlamlılığı araştırma verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiklerini ispatlamaktadır. Verilerin analize uygun olduğunun görülmesinin ardından ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden varimax (maksimum değişkenlik) seçilmiştir.

Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan maddeler için madde test korelasyonlarının .30 ve üstünde olması ve maddelerin birden fazla faktöre girmemesi önerilmektedir (Abell, Springer & Kamata; 2009; Erkuş, 2012; Tavşancıl, 2010). Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasıdır. Bu bakımdan ölçek maddelerinin iki faktördeki yük değerleri arasında.10'dan az fark olan maddeler binişik maddeler olarak adlandırılmakta ve ölçekten çıkarılmaktadır (Özdamar, 2015; Tavşancıl, 2010; Yavuz, 2005). Ölçek geliştirmede herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir kriter olacağı belirtilmektedir (Martin & Newel, 2004; Schriesheim & Eisenbach, 1995). Bununla beraber açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesi, ortak faktör varyansı, madde özdeğerlerinin en az 1 olması, açıklanan varyans oranı ve ölçülmek istenen kuramsal alt yapının temsil edilebilmesi gibi kriterler de dikkate alınmaktadır (Shevlin & Lewis, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013).

Araştırmanın AFA sonuçlarına göre ortak varyans değeri .30'un altında olan 1 madde, madde faktör yükü .30'un altında olan 2 madde ve birden çok faktörde yüksek yük değeri veren binişik 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, ölçekte yer alan 31 maddenin anlam ve içerik bakımından uyumlu ve öz değeri 1'den büyük 9 alt faktör altında toplandığı görülmüştür. ÇBPLÖ'nün faktör sayısının belirlenmesinde ortaya çıkan yamaç-birikinti (Scree Plot) grafiği ise Şekil 32'de gösterilmiştir.



Şekil 32. ÇBPLÖ'nün yamaç-birikinti grafiği

Şekil 32'de anlaşılacağı gibi yamaç-birikinti grafiğinde Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş göstermektedir. Bu iniş 10. faktörden itibaren önemli ölçüde kaybolmaya başlamış ve 9 önemli kırılma noktasının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece 10. kırılma noktasından sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de neredeyse aynı düzeydedir. Bu nedenle ölçeğin faktör sayısının 9 olmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

ÇBPLÖ maddelerinin faktörlere göre dağılımı, ortak varyans değeri, döndürme sonrası madde faktör yük değerleri, özdeğerler, faktörlerin açıklanan

varyans değeri ve açıklanan toplam varyans değerleri ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

ÇBPLÖ'nün AFA Sonuçları

Faktör	Madde	Maddelerin Ortak Varyans Değeri	Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri	Özdeğerler	Açıklanan Varyans Değeri(%)	Açıklanan Toplam Varyans Değeri(%)
Faktör 1	P1	.73	.67	2.943	9.494	72.281
	P2	.77	.71			
	P3	.67	.58			
	P4	.69	.55			
Faktör 2	P5	.76	.71	2.895	9.339	
	P6	.70	.68			
	P7	.69	.64			
	P8	.76	.71			
Faktör 3	P9	.61	.51	2.749	8.867	
	P10	.74	.66			
	P11	.73	.67			
Faktör 4	P12	.79	.68	2.636	8.504	
	P13	.71	.72			
	P14	.72	.67			
	P15	.78	.74			
Faktör 5	P16	.63	.48	2.455	7.920	
	P17	.72	.69			
	P18	.77	.75			
Faktör 6	P19	.71	.64	2.406	7.761	
	P20	.73	.59			
	P21	.72	.62			
	P22	.71	.47			
Faktör 7	P23	.74	.70	2.374	7.660	
	P24	.76	.58			
	P25	.71	.54			
Faktör 8	P26	.74	.70	2.127	6.860	
	P27	.66	.67			
	P28	.72	.45			
Faktör 9	P29	.73	.73	1.822	5.876	
	P30	.74	.65			
	P31	.64	.67			

Tablo 10'da görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız9alt faktörde toplanmıştır. Maddelerin ortak varyans değerlerinin.61 ile

.79; döndürme sonrası faktör yük değerlerinin .45 ile .74; faktör özdeğerlerinin 1.822 ile 2.943; açıklanan varyans değerlerinin %5.876 ile %9.494 arasında değiştiği bulgulanmıştır. 9 faktörün açıkladığı toplam varyans ise %72.281'dir. Sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyans değerinin çok faktörlü ölçeklerde %40 ile %60 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2010). Buna göre ölçeğin %72.281'lik açıklanan toplam varyans değeriyle oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

ÇBPLÖ'nün AFA sonucunda 9 alt faktörlü ve 31 maddeden oluşan bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan 9 alt faktör, faktörü oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınıp birer boyut olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda PLÖ'nün 9 alt boyutu ve madde numaraları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 11

ÇBPLÖ'nün Alt Boyutları ve Madde Numaraları

PLÖ'nün Boyutları	Madde Numarası
Lider-Üye Etkileşimi	1.,2.,3. ve 4.sorular
Adil (Tarafsız) Yönetim	5.,6.,7. ve 8.sorular
Yetenek Yönetimi	9.,10.,11. ve 12.sorular
Örgütsel Zeka	13.,14.,15. ve 16.sorular
Eylem ve Tepkide Çabukluk	17.,18., ve 19.sorular
Bilgi Yönetimi	20.,21., ve 22.sorular
Yenilik Yönetimi	23.,24., ve 25.sorular
İnsan Kaynakları Yönetimi	26.,27., ve 28.sorular
Çevresel Şartlara Uyum	29.,30., ve 31.sorular

ÇBPLÖ'nün cevaplama şekli "(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde dördümlük likert olarak düzenlenmiştir. Ölçekte katılımcıların her bir maddeye katılma düzeyi ise "1.00-1.75: Kesinlikle katılmıyorum; 1.76-2.51: Katılmıyorum; 2.52-3.27: Katılıyorum; 3.28-4.00: Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Ayrıca ölçek maddelerinin puan ortalamaları "1-2.00 arasında düşük düzeyde katılım"; "2.01-3.00 arasında orta düzeyde katılım"; "3.01-4.00 arasında ise yüksek düzey katılım" olarak yorumlanabilir. Ölçeğin tersten kodlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 124; en düşük toplam puan ise 31'dir.

ÇBPLÖ'den alınabilecek yüksek puan, okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri; düşük puan ise okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını düşük düzeyde sergiledikleri anlamına gelmektedir.

ÇBPLÖ'nün güvenilirliği madde toplam korelasyonları, Cronbach's Alpha katsayısı ve Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları hesaplanarak bulunmuştur. Tablo 12'de ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

ÇBPLÖ'nün Güvenirlik Analiz Sonuçları

Boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alfa İç Tutarlık Katsayısı	Spearman Brown İki Yarı Güvenirlik Katsayısı
Lider-Üye Etkileşimi	P1	.59	.81	.75
	P2	.66		
	P3	.63		
	P4	.65		
Adil (Tarafsız) Yönetim	P5	.66	.84	.80
	P6	.63		
	P7	.66		
	P8	.62		
Yetenek Yönetimi	P9	.60	.82	.79
	P10	.67		
	P11	.68		
Örgütsel Zeka	P12	.64	.83	.84
	P13	.61		
	P14	.68		
	P15	.69		
Eylem ve Tepkide Çabukluk	P16	.66	.82	.77
	P17	.67		
	P18	.66		
Bilgi Yönetimi	P19	.65	.79	.78
	P20	.65		
	P21	.64		
Yenilik Yönetimi	P22	.70	.80	.77
	P23	.64		
	P24	.71		
İnsan Kaynakları Yönetimi	P25	.68	.77	.72
	P26	.64		
	P27	.60		
Çevresel Şartlara Uyum	P28	.63	.79	.78
	P29	.58		
	P30	.68		
Ölçeğin Tamamına İlişkin Güvenirlik Katsayısı		.61	.92	.90

Tablo 12'de görüldüğü gibi ÇBPLÖ' nün madde toplam korelasyon değerleri .58 ile .71 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonunun .30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve benzer

davranışları örneklediği söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları ve Sperman Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları da incelenmiştir. PLÖ' nün Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ile Sperman Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları ölçeğin tüm alt boyutlarında ve tamamında .70'in üzerindedir. Ölçme araçlarının güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması verilerin güvenilirliği bakımından yeterli olduğu (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Liu, 2003) göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

ÇBPLÖ'nün iç geçerlik kapsamında alt % 27 ve üst % 27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki farklar bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması ölçeğin iç geçerliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. ÇBPLÖ'nün iç geçerliğine yönelik analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

ÇBPLÖ'nün Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar İçin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Madde Numarası	Alt %27 ve Üst %27 t değerleri	p
P1	-14.532	.00 [*]
P2	-18.609	.00 [*]
P3	-15.427	.00 [*]
P4	-16.550	.00 [*]
P5	-16.778	.00 [*]
P6	-15.323	.00 [*]
P7	-15.015	.00 [*]
P8	-16.539	.00 [*]
P9	-15.989	.00 [*]
P10	-16.416	.00 [*]
P11	-18.079	.00 [*]
P12	-16.007	.00 [*]
P13	-19.313	.00 [*]
P14	-19.018	.00 [*]
P15	-19.782	.00 [*]
P16	-21.393	.00 [*]
P17	-16.271	.00 [*]
P18	-15.883	.00 [*]
P19	-16.090	.00 [*]
P20	-17.224	.00 [*]
P21	-15.008	.00 [*]
P22	-18.497	.00 [*]
P23	-14.782	.00 [*]
P24	-18.713	.00 [*]
P25	-16.949	.00 [*]
P26	-17.265	.00 [*]
P27	-15.487	.00 [*]
P28	-15.995	.00 [*]
P29	-12.986	.00 [*]
P30	-17.113	.00 [*]
P31	-14.660	.00 [*]

* $p < .001$; $N_{Alt\ 27} = 110$ ve $N_{Üst\ 27} = 110$

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere ÇBPLÖ'nün tüm maddeleri için t değerleri $p=.001$ düzeyinde anlamlıdır. Buna göre ÇBPLÖ maddelerinin iç geçerliklerinin yüksek olduğu ve maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

ÇBPLÖ'nün tamamı ile alt boyutları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon değerleri Tablo 14'te verilmiştir. (1: ÇBPLÖ-Tüm, 2: Lider-Üye Etkileşimi Boyutu, 3: Adil (Tarafsız) Yönetim Boyutu, 4: Yetenek Yönetimi Boyutu, 5: Örgütsel Zeka Boyutu, 6: Eylem ve Tepkide Çabukluk Boyutu, 7: Bilgi Yönetimi Boyutu, 8: Yenilik Yönetimi Boyutu, 9: İnsan Kaynakları Yönetimi Boyutu, 10: Çevresel Şartlara Uyum Boyutu).

Tablo 14

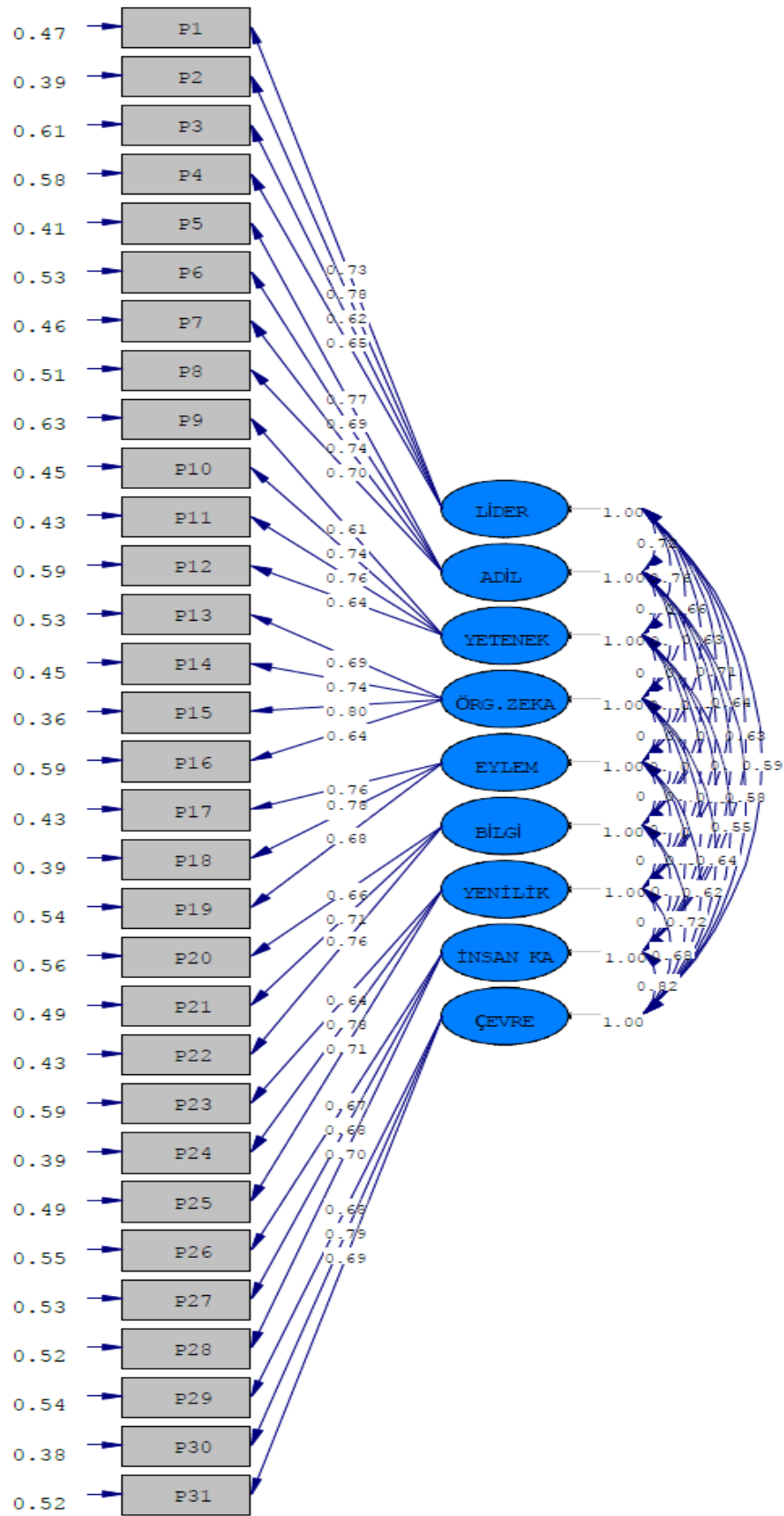
ÇBPLÖ'nün Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	.827**	1								
3	.815**	.663**	1							
4	.836**	.687**	.663**	1						
5	.839**	.631**	.618**	.665**	1					
6	.786**	.612**	.588**	.599**	.624**	1				
7	.817**	.627**	.566**	.642**	.648**	.649**	1			
8	.829**	.618**	.615**	.647**	.666**	.626**	.676**	1		
9	.787**	.577**	.580**	.582**	.625**	.533**	.605**	.657**	1	
10	.773**	.561**	.558**	.557**	.602**	.579**	.622**	.613**	.669**	1

** $p < .01$

Tablo 14'e göre ÇBPLÖ ölçeğinin tamamı ile tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır ($p < .01$). Korelasyon değerlerine ilişkin bu sonuç, ölçeğe ait geçerliğin sağlandığının bir başka göstergesi olarak da kabul edilebilir.

ÇBPLÖ'nün AFA sonucunda ortaya çıkan 9boyutlu yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla LISREL8.80 paket bilgisayar programıyla birinci düzey DFA ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. DFA, önceden kurgulanmış ya da tasarlanmış yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığının tespit edilmesidir (Lee, 2007). Bu doğrultuda birinci düzey DFA'dan elde edilen maddelerin faktör yük değerleri ve hata varyansları Şekil 33'te gösterilmiştir.



Chi-Square=902.26, df=398, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 33.ÇBPLÖ'nün birinci düzeyDFA path (yol) diyagramı

Şekil 33'te görüldüğü gibi ÇBPLÖ'nün birinci düzey path (yol) diyagramında madde faktör yükdeğerleri görülmektedir. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri lider-üye etkileşimi boyutunda .62 ile .78 arasında; adil (tarafsız) yönetim boyutunda .69 ile .77 arasında; yetenek yönetimi boyutunda .61 ile .76 arasında; örgütsel zeka boyutunda .64 ile .80 arasında; eylem ve tepkide çabukluk boyutunda .68 ile .78 arasında; bilgi yönetimi boyutunda .66 ile .76 arasında; yenilik yönetimi boyutunda .64 ile .78 arasında; insan kaynakları boyutunda .67 ile .80 arasında; çevresel şartlara uyum boyutunda ise .68 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için maddelerin madde faktör yüklerinin .61 ile .80; hata varyanslarının ise .36 ile .63 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Buna göre ölçeğin madde faktör yük değerleri ve hata varyansları bakımından da uygun değerlere sahip olduğu söylenebilir.

ÇBPLÖ'nün birinci düzey DFA sonuçlarının uyum iyilik değerleri de hesaplanmıştır. Bu bağlamda birinci düzey DFA için ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness, χ^2), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), ortalama hataların karekökü (Root Mean Square Residual, RMR), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness Of Fit Index, AGFI), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), görelî uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi değeri (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) incelenmiştir. ÇBPLÖ'nün birinci düzey DFA uyum iyilik değerleri Tablo 15'te alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2014; Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; Schermeller-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013) "mükemmel" ve "kabul edilebilir" olarak değerlendirilmiştir.

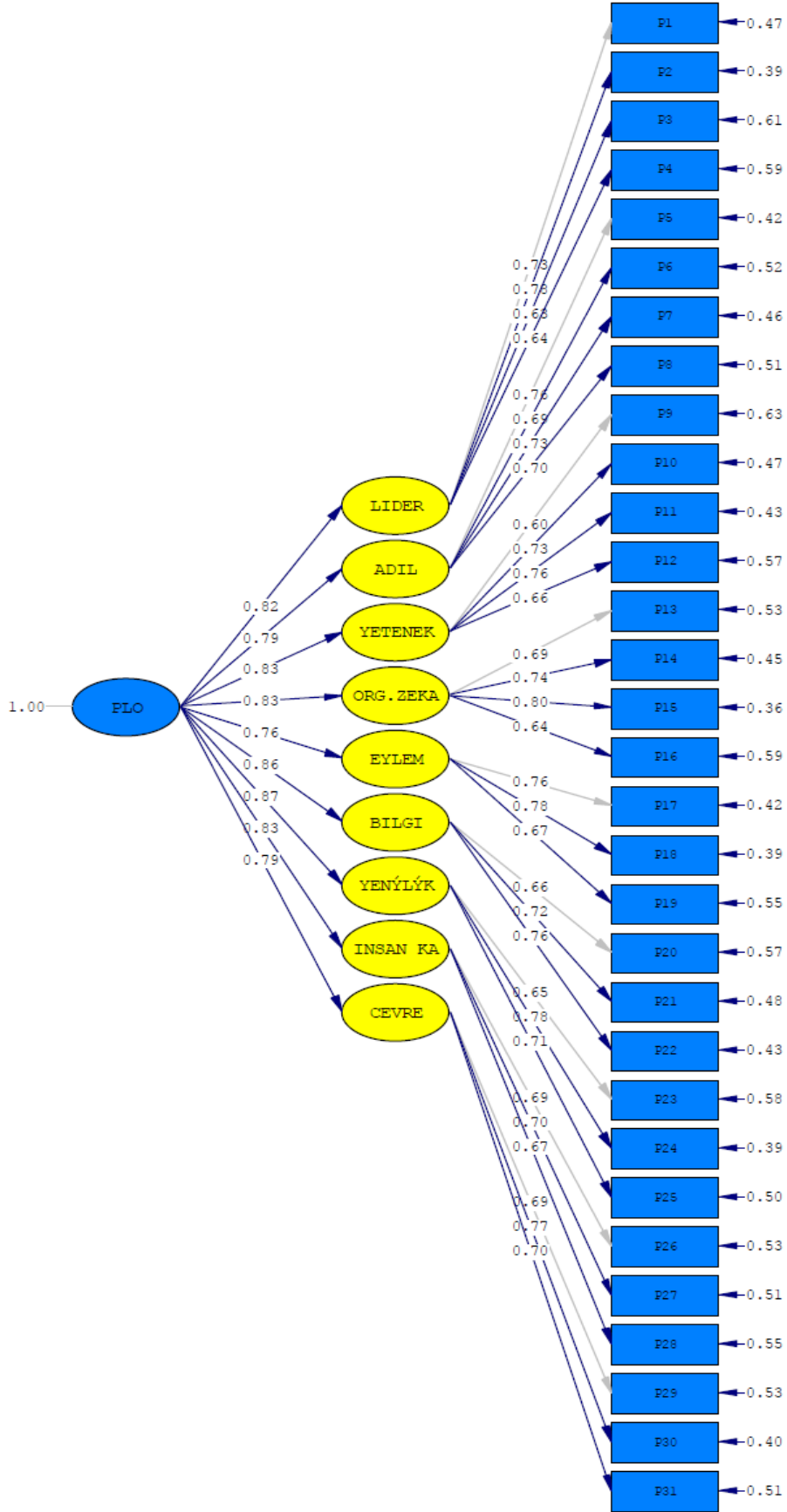
Tablo 15

ÇBPLÖ'nün birinci düzey DAF Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Bu araştırma için birinci düzey DFA Uyum İyilik Değerleri
p	> .01 veya .05	< .01 veya .05	.000 (Kabul edilebilir)
χ^2 / sd	≤ 2	2-5	902.26 / 398 = 2.26 (Kabul edilebilir)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06 (Kabul edilebilir)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.05 (Mükemmel)
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.02 (Mükemmel)
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.85 (Kabul edilebilir)
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.87 (Kabul edilebilir)
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96 (Mükemmel)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.97 (Mükemmel)
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95 (Mükemmel)
PNFI	$\geq .95$	$\geq .50$	.82 (Kabul edilebilir)
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$	.69 (Kabul edilebilir)

Tablo 15'te görüldüğü üzere uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ÇBPLÖ'nün 9 boyutlu yapısının doğrulandığı ifade edilebilir. Tablo 15'te yer almayan uyum ölçütlerinden biri de araştırmacının örneklem yeterliliğini gösteren "Kritik N (Critical N-CN)" değeridir. Bu araştırma için kritik N değeri 189.98 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 366 kişilik örneklemin yeterli olduğunu ispatlamaktadır.

Alanyazında çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey DFA'sının yapılması gerektiği belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen; 2011; Seçer, 2013). Bu nedenle ÇBPLÖ'nün ikinci düzey DFA'sı da yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin ikinci düzey DFA'dan elde edilen maddelerin faktör yük değerleri ve hata varyansları Şekil 34'te gösterilmiştir.



Chi-Square=986.98, df=425, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

Şekil 34.ÇBPLÖ'nün ikinci düzeyDFA path (yol) diyagramı

Şekil 34'de anlaşılacağı üzere ÇBPLÖ'nün ikinci düzey path (yol) diyagramında maddelere ilişkin faktör yük değerleri lider-üye etkileşimi boyutunda .63 ile .78 arasında; adil (tarafsız) yönetim boyutunda .69 ile .76 arasında; yetenek yönetimi boyutunda .60 ile .76 arasında; örgütsel zeka boyutunda .69 ile .80 arasında; eylem ve tepkide çabukluk boyutunda .67 ile .78 arasında; bilgi yönetimi boyutunda .66 ile .76 arasında; yenilik yönetimi boyutunda .65 ile .78 arasında; insan kaynakları boyutunda .67 ile .70 arasında; çevresel şartlara uyum boyutunda ise .69 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için maddelerin madde faktör yüklerinin .63 ile .80; hata varyanslarının ise .39 ile .63 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Buna göre ölçeğin ikinci düzey DFA'da da madde faktör yük değerleri ve hata varyansları bakımından uygun değerlere sahip olduğu söylenebilir.

ÇBPLÖ'nün ikinci düzey DFA uyum iyilik değerleri (bknz: Tablo 16), Tablo 15'te alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2014; Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; Schermeller-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013) "mükemmel" ve "kabul edilebilir" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 16

ÇBPLÖ'nün ikinci düzey DFA Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Bu araştırma için ikinci düzey DFA Uyum İyilik Değerleri
p	> .01 veya .05	< .01 veya .05	.000 (Kabul edilebilir)
χ^2 / sd	≤ 2	2-5	986.98 / 425 = 2.32 (Kabul edilebilir)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06 (Kabul edilebilir)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.05 (Mükemmel)
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.02 (Mükemmel)
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.85 (Kabul edilebilir)
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86 (Kabul edilebilir)
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.97 (Mükemmel)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96 (Mükemmel)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.97 (Mükemmel)
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.97 (Mükemmel)
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95 (Mükemmel)
PNFI	$\geq .95$	$\geq .50$	.87 (Kabul edilebilir)
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$	.73 (Kabul edilebilir)

Tablo 16'da görüldüğü gibi ikinci düzey DFA'da da uyum iyiliği değerlerinin ÇBPLÖ'nün 9 boyutlu yapısını doğruladığı anlaşılmaktadır. Tablo 16'da yer almayan uyum ölçütlerinden biri de araştırmanın örneklem yeterliğini gösteren "Kritik N (Critical N-CN)" değeridir. Bu araştırma için kritik N değeri 184.96 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 366 kişilik örneklemin yeterli olduğuna işaret etmektedir.

Birinci düzey DFA ve ikinci düzey DFA analizlerinde yapılan standart çözümlmelerden sonra maddeler ve faktörler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. t değerleri örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarına yönelik anlamlılık düzeyini ifade eder (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017). Ölçeğin t testi sonuçlarının birinci DFA ve ikinci DFA'da 2.58'den büyük olması t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü gibi AFA, birinci düzey DFA ve ikinci düzey DFA sonuçları birlikte ele alındığında ÇBPLÖ'nün (Ek-6), geçerlik ve güvenilirlik açısından gerekli şartları taşıdığı ve okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını ölçebilecek bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Vatandaşlık Algısı Ölçeği (VAÖ). Öğrencilerin vatandaşlık algılarını ölçmek amacıyla Çevik ve Erçetin (2021) tarafından geliştirilen “Vatandaşlık Algısı Ölçeği (VAÖ)” kullanılmıştır. Çevik ve Erçetin’in (2021) yapmış oldukları AFA sonucunda ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız 5 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin ortak varyans değerleri .31 ile .68; döndürme sonrası faktör yük değerleri .32 ile .76; faktör özdeğerleri 2.285 ile 5.020; açıklanan varyans değerleri %8.161 ile %17.930 arasında değişmektedir. 5 faktörün açıkladığı toplam varyans ise %53.822’dir. AFA sonucunda ortaya çıkan 5 alt faktör, araştırmacılar tarafından faktörü oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınıp birer boyut olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda VAÖ’nün 5 alt boyutu ve madde numaraları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

VAÖ’nün Alt Boyutları ve Madde Numaraları

VAÖ’nün Boyutları	Madde Numarası
İnsan Olmak Boyutu	1.,2.,3., 4. ve 5. sorular
Görev ve Sorumluluk Boyutu	6.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14. ve 15.sorular
Hak ve Özgürlükler Boyutu	16.,17.,18. ve 19.sorular
Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	20.,21.,22.,23. ve 24.sorular
Birlikte Yaşama Boyutu	25.,26.,27. ve 28.sorular

VAÖ’nün AFA sonucunda ortaya çıkan 5 boyutlu yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak için Çevik ve Erçetin (2021) tarafından öncebirinci düzey DFA, sonra da ikinci düzey DFA yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin birinci düzey DFA sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18

VAÖ’nün Birinci Düzey DFA Uyum İyilik Değerleri

Model	χ^2/df	RMSEA	SRMR	AGFI	GFI	CFI	NFI	NNFI	IFI
5 Faktörlü Yapı	2.088	.055	.051	.86	.89	.97	.95	.97	.97

Çevik ve Erçetin (2021) tarafından VAÖ’ye ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları ise Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

VAÖ'nün İkinci Düzey DFA Uyum İyilik Değerleri

<i>Model</i>	χ^2/df	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>AGFI</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>IFI</i>
5 Faktörlü Yapı	2.422	.058	.057	.86	.88	.97	.95	.97	.97

VAÖ'nün birinci düzey DFA ve ikinci düzey DAF sonuçları ölçeğin 5 faktörlü yapısının doğrulandığını ve alanyazında kabul edilen uyum iyilik değerlerini karşıladığı (Brown, 2014; Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; Schermeller-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013) görülmüştür (Çevik ve Erçetin, 2021). Ayrıca VAÖ'nün Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise insan olmak boyutunda .73, görev ve sorumluluk boyutunda .89, hak ve özgürlükler boyutunda .72, etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda .78, birlikte yaşama boyutunda .71 ve ölçeğin tümünde .90 olarak hesaplanmıştır (Çevik ve Erçetin, 2021).

Dörtlü likert tipinde olan VAÖ (Ek-7), "1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Katılıyorum ve 4-Kesinlikle katılıyorum" aralığında cevaplanmaktadır. Ölçekten tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte katılımcıların her bir maddeye katılma düzeyi ise "1.00-1.75: Kesinlikle katılmıyorum; 1.76-2.51: Katılmıyorum; 2.52-3.27: Katılıyorum; 3.28-4.00: Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 112; en düşük toplam puan ise 28'dir. VAÖ'den alınabilecek yüksek puanlar, öğrencilerin vatandaşlık algılarının yüksek olduğunu; düşük puanlar ise öğrencilerin vatandaşlık algılarını düşük olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak "Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin (VAÖ)" psikometrik açıdan öğrencilerin vatandaşlık algılarını ölçebilecek uygun bir ölçme aracı olduğu rapor edilmiştir (Çevik ve Erçetin, 2021).

Verilerin Analizi

Araştırmanın istatistiksel sonuçları (aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, yüzdellik, fark testleri, etki büyüklüğü ve mekânsal analizler) SPSS 24.00, ArcGIS 10.5 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılarak elde edilmiştir.

Ölçekte boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması (Beklenti-maksimizasyon algoritması/Expectation-maximization algorithm) yoluyla atama yapılmıştır. Kayıp verilere yapılan atamalardan sonra verilerin uç değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin punları Z puana çevrilmiştir. Z puanları -3 ve +3 arasında olmayan ve Mahalanobis uzaklığı uygun olmayan veriler ölçekten çıkartılmıştır. Uç değerlerin ölçeklerden çıkartılmasından sonra asıl analizlere geçilmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler öncelikle analizlere uygunluk bakımından incelenmiştir. Araştırma verilerinin parametrik veya non-parametrik (parametrik olmayan) testlerden hangileriyle analizlerinin yapılacağını belirlemek üzere normallik varsayımlarına bakılmıştır. Normallik varsayımı için ölçeklere ait toplam ve alt boyutların Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeğinin ve Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri

Değişkenler	Skewness (Çarpıklık) Değerleri	Kurtosis (Basıklık) Değerleri
Lider-Üye Etkileşimi Boyutu	-.429	.191
Adil (Tarafsız) Yönetim Boyutu	-.713	.330
Yetenek Yönetimi Boyutu	-.622	.486
Örgütsel Zeka Boyutu	-.680	.486
Eylem ve Tepkide Çabukluk Boyutu	-.565	.442
Bilgi Yönetimi Boyutu	-.764	.459
Yenilik Yönetimi Boyutu	-.777	.775
İnsan Kaynakları Yönetimi Boyutu	-.478	.007
Çevresel Şartlara Uyum Boyutu	-.680	.880
Plazma Liderlik Ölçeği-Toplam	-.634	.552

Tablo 20’ye göre Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeğinin (ÇBPLÖ) alt ve toplam boyutlarda Skewness (Çarpıklık) değerlerinin -.777 ile -.429 arasında; Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ise .007 ile .880 arasında değişmektedir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değişmesi verilerin

normal olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle ÇBPLÖ verilerinin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak araştırmada bazı alt gruplarına ait örneklem büyüklüklerinin 30'dan küçük olması durumunda (Ravid, 2011; Ross, 2009) non-parametrik testler de kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrenci grubuna uygulanan Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin (VAÖ) Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri ise Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri

Değişkenler	Skewness (Çarpıklık) Değerleri	Kurtosis (Basıklık) Değerleri
İnsan Olmak Boyutu	-1.126	1.341
Görev ve Sorumluluk Boyutu	-.935	.932
Hak ve Özgürlükler Boyutu	-.563	.074
Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	-1.225	1.487
Birlikte Yaşama Boyutu	-.658	-1.140
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Toplam	-1.047	1.436

Tablo 21'e göre Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin alt ve toplam boyutlarda Skewness (Çarpıklık) değerlerinin -1.225 ile -.563 arasında; Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ise -1.140 ile 1.487 arasında değişmektedir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değişmesi verilerin normal olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle öğrenci grubunda araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak araştırmada bazı alt gruplarına ait örneklem büyüklüklerinin 30'dan küçük olması durumunda (Ravid, 2011; Ross, 2009) non-parametrik testler de kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel istatistiklerin (aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, yüzdelik, fark testleri ve etki büyüklüğü) yanı sıra araştırma verilerinin mekânsal olarak nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit etmek amacıyla "mekânsal analiz" yöntemi de kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma verilerinin Siirt ili ve ilçelerinde nasıl bir dağılım veya yoğunluk gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için mekânsal (spatial) analiz yönteminden yararlanılmıştır. Mekânsal (spatial) analiz, konumun (lokasyonun) ve mekânın önemine vurgu

yapmakta, analize dâhil olan birim ya da nesnelerin konumla (lokasyonla) ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Diğer bir ifadeyle mekânsal veri analizinde verilerin konuma (lokasyona) göre yoğunluklarının incelenmesi söz konusudur (Goodchild & Janelle, 2004).

Araştırmada parametrik testlerde ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem-t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Parametrik testlerin çoklu karşılaştırmalarında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Non-parametrik testlerde ise ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testiyle, ikiden fazla karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H kullanılmıştır. Non-parametrik testlerin çoklu karşılaştırmalarındaki anlamlı farklılıklar Mann-Whitney U testi denemesi yoluyla belirlenmiştir. Non-parametrik testlerin çoklu karşılaştırmaları I. Tip Hata Bonferroni düzeltmesiyle yapılmış olup anlamlılık değeri “anlamlılık düzeyi (α) / grup karşılaştırma sayısı” formülüne göre belirlenmiştir. Varyansların homojenliği için Levene’s testi bulguları göz önünde bulundurulmuştur. ANOVA’da varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda ise Welch’s F değeri dikkate alınmıştır. Araştırmanın test sonuçları $\alpha=0.01$ ve $\alpha=0.05$ hata düzeylerine göre yorumlanmıştır.

Araştırma ölçekleri 4’lü likert tipinde “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Katılıyorum ve 4: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeklerdeki cevaplar 4’lü likerte uygun olarak 1.00-4.00 aralığında puanlanmaktadır. Bu kapsamda 4’lü likert tipi ölçeklerin değer farkının $(4-1=3)$ değer yargısına (4) bölünmesiyle elde edilen 0.75’lik aralıklar kullanılmıştır. Tablo 22’de ölçeklere ilişkin puan aralıklarına yer verilmiştir.

Tablo 22

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Puan Aralıkları

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralıkları	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.75	Çok düşük düzeyde katılım
Katılmıyorum	2	1.76-2.51	Düşük düzeyde katılım
Katılıyorum	3	2.52-3.27	Yüksek düzeyde katılım
Kesinlikle katılmıyorum	4	3.27-4.00	Çok yüksek düzeyde katılım

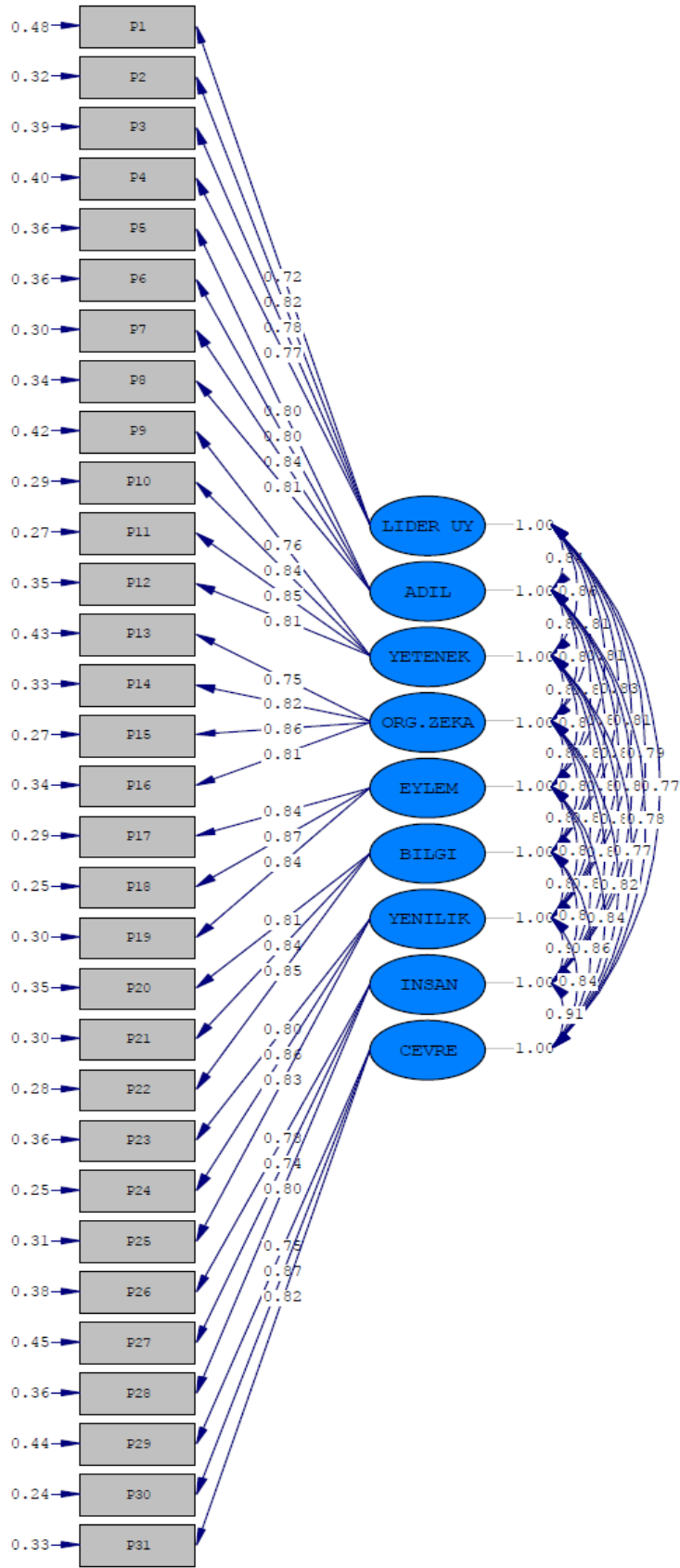
Tablo 22’de anlaşılacağı üzere araştırma ölçeklerinin maddelerine verilen cevaplar 4 düzeyde yorumlanmıştır. Buna göre puan ortalaması 1.00-1.75 arasında olanlar “çok düşük düzeyde katılımı”; 1.76-2.51 arasında olanlar “düşük düzeyde katılımı”; 2.52-3.27 arasında olanlar “yüksek düzeyde katılımı”; 3.27-4.00 arasında olanlar ise “çok yüksek düzeyde katılımı” ifade etmektedir.

Araştırmada ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığının yanı sıra etki büyüklüğü de incelenmiştir. Bağımsız gruplar t-testinde etki büyüklüğü Cohen’s d etki büyüklüğüne; tek yönlü varyans analizinde ise etki büyüklüğü etakare(η^2)etki büyüklüğüne göre hesaplanmıştır. Cohen’s d 0.2, 0.5 ve 0.8 şeklinde sırasıyla düşük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir. Etakare(η^2)etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 şeklinde sırasıyla düşük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Green & Salkind, 2010). Mann Whitney U testinde ve Kruskal Wallis H testlerinde anlamlı farkı bulabilmek için yapılan Mann Whitney U testi sınamalarındaki etki büyüklüğü Z puanının katılımcı sayısının karaköküne bölünmesiyle elde edilmiştir (Field, 2009; Pallant, 2007). Buna göre Mann Whitney U testinin etki büyüklükleri 0.1, 0.3 ve 0.5 şeklinde sırasıyla düşük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

Bu Araştırma İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada asıl uygulama bağlamında kullanılan ölçeklerin geçerlikleri için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, güvenirlikleri için Cronbach alfa (α) katsayıları dikkate alınmıştır. Aşağıda araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçları ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Çok boyutlu plazma liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçları. Bu araştırma için kullanılan çok boyutlu plazma liderlik ölçeğinin (ÇBPLÖ) model verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek üzere LISREL 8.80 paket programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. ÇBPLÖ’nün DFA’dan elde edilen maddelerin faktör yük değerleri ve hata varyansları Şekil 35’te sunulmuştur.



Chi-Square=1172.79, df=398, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

Şekil 35. ÇBPLÖ'nün DFA path (yol) diyagramı

Şekil 35'te anlaşılacağı üzere ÇBPLÖ'nün DFA path (yol) diyagramında maddelere ilişkin faktör yük değerlerilider-üye etkileşimi boyutunda .72 ile .82 arasında; adil (tarafsız) yönetim boyutunda .80 ile .84 arasında; yetenek yönetimi boyutunda .76 ile .85 arasında; örgütsel zeka boyutunda .75 ile .86 arasında; eylem ve tepkide çabukluk boyutunda .84 ile .87 arasında; bilgi yönetimi boyutunda .81 ile .85 arasında; yenilik yönetimi boyutunda .80 ile .86 arasında; insan kaynakları boyutunda .74 ile .80 arasında; çevresel şartlara uyum boyutunda ise .75 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için maddelerin madde faktör yüklerinin.72 ile .87; hata varyanslarının ise .27 ile .48 arasında değiştiği bulgulanmıştır.

ÇBPLÖ'nün DFA uyum iyilik değerleri Tablo 23'tealanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2014; Çokluk vd., 2010;Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; Schermeller-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013) "mükemmel" ve "kabul edilebilir" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 23

Araştırma Kapsamında Kullanılan ÇBPLÖ'nün DFA Uyum İyilik Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Bu araştırma için ÇBPLÖ'nün DFA Uyum İyilik Değerleri
p	> .01 veya .05	< .01 veya .05	.000 (Kabul edilebilir)
χ^2/sd	≤ 2	2-5	1172.79/398 = 2.94 (Kabul edilebilir)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.066 (Kabul edilebilir)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.03 (Mükemmel)
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.02 (Mükemmel)
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86 (Kabul edilebilir)
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99 (Mükemmel)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99 (Mükemmel)
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99 (Mükemmel)
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$	.69 (Kabul edilebilir)

Tablo 23'te görüldüğü gibiDFA'da elde edilen uyum iyiliği değerlerininaraştırma modelini doğruladığı anlaşılmaktadır. Tablo 23'te yer almayan uyum ölçütlerinden biri de araştırmanın örneklem yeterliğini gösteren

“Kritik N (Critical N-CN)” değeridir. Bu araştırma için kritik N değeri 183.80 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 453 kişilik örneklemin yeterli olduğuna işaret etmektedir.

ÇBPLÖ'nün güvenilir bir ölçek olup olmadığını tespit etmek üzere Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (bkz: Tablo 24).

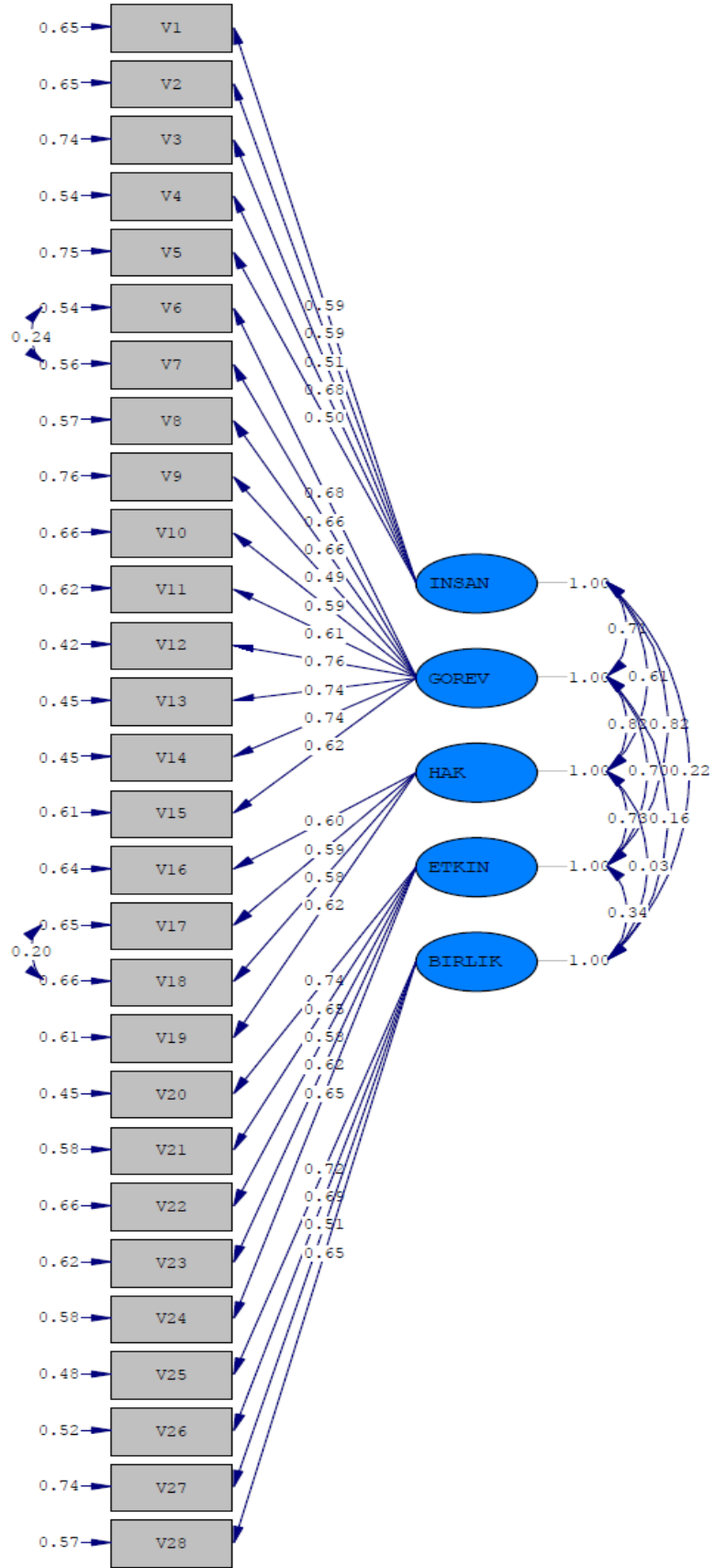
Tablo 24

ÇBPLÖ'nün Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Katsayıları

ÇBPLÖ'nün Boyutları	Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Katsayısı
Lider-Üye Etkileşimi	.85
Adil (Tarafsız) Yönetim	.89
Yetenek Yönetimi	.88
Örgütsel Zeka	.88
Eylem ve Tepkide Çabukluk	.87
Bilgi Yönetimi	.86
Yenilik Yönetimi	.85
İnsan Kaynakları Yönetimi	.82
Çevresel Şartlara Uyum	.84
ÇBPLÖ-Tüm	.97

Tablo 24'te görüldüğü gibi ÇBPLÖ'nün Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları lider-üye etkileşimi boyutunda .85; adil (tarafsız) yönetim boyutunda .89; yetenek yönetimi boyutunda .88; örgütsel zeka boyutunda .88; eylem ve tepkide çabukluk boyutunda .87; bilgi yönetimi boyutunda .86; yenilik yönetimi boyutunda .85; insan kaynakları boyutunda .82; çevresel şartlara uyum boyutunda .84 ve ölçeğin tamamında ise .97 olduğu belirlenmiştir. ÇBPLÖ'nün Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayılarının .70'in üzerinde olması (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Liu, 2003) ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Vatandaşlık algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları. Bu araştırma için kullanılan Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin (VAÖ) model verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için LISREL 8.80 paket programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. VAÖ'nün DFA'dan elde edilen maddelerin faktör yük değerleri ve hata varyansları Şekil 36'da verilmiştir.



Chi-Square=977.89, df=338, P-value=0.00000, RMSEA=0.046

Şekil 36. VAÖ'nün DFA path (yol) diyagramı

Şekil 36'da görüldüğü gibi VAÖ'nün DFA path (yol) diyagramında maddelere ilişkin faktör yük değerleri insan olmak boyutunda .51 ile .68 arasında; görev ve sorumluluk boyutunda .49 ile .76 arasında; hak ve özgürlükler boyutunda .58 ile .62 arasında; etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda .58 ile .74 arasında; birlikte yaşama boyutunda .51 ile .72 arasında değişmektedir. VAÖ'nün tümü için maddelerin madde faktör yüklerinin .49 ile .74 arasında; hata varyanslarının ise .42 ile .75 arasında değiştiği bulgulanmıştır.

VAÖ'nün DFA uyum iyilik değerleri Tablo 25'te alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2014; Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011; Meyers, Gamst & Guarino, 2006; Schermeller-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013) "mükemmel" ve "kabul edilebilir" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 25

Araştırma Kapsamında Kullanılan VAÖ'nün DFA Uyum İyilik Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Bu araştırma için VAÖ'nün DFA Uyum İyilik Değerleri
p	> .01 veya .05	< .01 veya .05	.000 (Kabul edilebilir)
χ^2 / sd	≤ 2	2-5	977.89/338 = 2.89 (Kabul edilebilir)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.046 (Mükemmel)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.04 (Mükemmel)
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.04 (Mükemmel)
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.91 (Mükemmel)
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.93 (Mükemmel)
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.97 (Mükemmel)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (Mükemmel)
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96 (Mükemmel)
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$	.77 (Mükemmel)

Tablo 25'te görüldüğü gibi DFA'da elde edilen uyum iyiliği değerlerinin araştırma modelini doğruladığı anlaşılmaktadır. Tablo 25'te yer almayan uyum ölçütlerinden biri de araştırmanın örneklem yeterliğini gösteren "Kritik N (Critical N-CN)" değeridir. Bu araştırma için kritik N değeri 373.27 olarak

bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 904 kişilik örneklemin yeterli olduğuna işaret etmektedir.

VAÖ'nün güvenilir bir ölçek olup olmadığını tespit etmek üzere Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Tablo 26'da VAÖ'nün Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 26

VAÖ'nün Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Katsayıları

VAÖ'nün Boyutları	Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Katsayısı
İnsan Olmak Boyutu	.71
Görev ve Sorumluluk Boyutu	.88
Hak ve Özgürlükler Boyutu	.72
Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	.78
Birlikte Yaşama Boyutu	.74
VAÖ-Tüm	.90

Tablo 26'da görüldüğü üzere VAÖ'nün Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları insan olmak boyutunda .71; görev ve sorumluluk boyutunda .88; hak ve özgürlükler boyutunda .72; etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda .78; birlikte yaşama boyutunda .74 ve ölçeğin tamamında ise .90 olduğu belirlenmiştir. VAÖ'nün Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayılarının .70'in üzerinde olması (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Liu, 2003) ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında veri toplama ölçekleri ile öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya ilişkin bulgular, araştırmanın problemi ve alt problemlerine uygun bir şekilde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Betimsel İstatistiksel Bulguları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında hangi düzeyde olduğuna yönelik betimsel istatistik bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Lider-Üye Etkileşimi	453	3.21	.57	Katılıyorum
Adil (Tarafsız) Yönetim	453	3.24	.64	Katılıyorum
Yetenek Yönetimi	453	3.18	.62	Katılıyorum
Örgütsel Zeka	453	3.21	.63	Katılıyorum
Eylem ve Tepkide Çabukluk	453	3.16	.61	Katılıyorum
Bilgi Yönetimi	453	3.22	.65	Katılıyorum
Yenilik Yönetimi	453	3.19	.64	Katılıyorum
İnsan Kaynakları Yönetimi	453	3.25	.60	Katılıyorum
Çevresel Şartlara Uyum	453	3.22	.59	Katılıyorum
Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği	453	3.21	.54	Katılıyorum

Tablo 27’de görüldüğü gibi ölçeğin bütününde öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=3.21; Ss=.54$) ortalamayla “katılıyorum” düzeyindedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre katılımcıların algıları lider-üye etkileşimi boyutunda ($\bar{X}=3.21; Ss=.57$), adil (tarafsız) yönetim boyutunda ($\bar{X}=3.24; Ss=.64$), yetenek yönetimi boyutunda ($\bar{X}=3.18; Ss=.62$), örgütsel zeka boyutunda ($\bar{X}=3.21; Ss=.63$), eylem ve tepkide çabukluk boyutunda ($\bar{X}=3.16; Ss=.61$), bilgi yönetimi boyutunda ($\bar{X}=3.22; Ss=.65$), yenilik yönetimi boyutunda ($\bar{X}=3.19; Ss=.64$), insan

kaynakları yönetimi boyutunda ($\bar{X}=3.25$; $Ss=.60$) ve çevresel şartlara uyum boyutunda da ($\bar{X}= 3.22$; $Ss=.59$)“katılıyorum” düzeyindedir. Ancak öğretmenlerin görece en çok katılım gösterdikleri alt boyut insan kaynakları yönetimi ($\bar{X}= 3.25$; $Ss=.60$) boyutu iken; en az katılım gösterdikleri boyut ise eylem ve tepkide çabukluk boyutudur ($\bar{X}= 3.16$; $Ss=.61$). Öğretmenlerin ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında okul yöneticilerinin sergiledikleri plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “yüksek düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 26’ya göre boyutlar bakımından standart sapma puanları incelendiğinde ise en homojen dağılımın lider-üye etkileşimi boyutunda ($Ss=.57$), en heterojen dağılımın ise bilgi yönetimi boyutunda ($Ss=.65$) olduğu görülmektedir. Plazma liderlik ölçeği maddelerinin sıklıkları, yüzdeleri, medyan ve interquartile range/çeyrekler açıklığı değerleri ise Tablo 28’de verilmiştir (N_A : Kesinlikle katılmıyorum diyenlerin sayısı, N_B : Katılmıyorum diyenlerin sayısı, N_C : Katılıyorum diyenlerin sayısı, N_D : Kesinlikle katılıyorum diyenlerin sayısı, IQR : Interquartile Range/Çeyrekler Açıklığı).

Tablo 28

Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği Maddelerinin Sıklıkları, Yüzdeleri, Medyan ve Interquartile Range (IQR) / Çeyrekler Açıklığı Değerleri (N=453)

Lider-Üye Etkileşimi Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
1 ...çalışanlarla sürekli etkileşim halindedir.	6 (1.3)	34 (7.5)	225 (49.7)	188 (41.5)	3.0	3.0-4.0
2 ...etkin bir etkileşim için uygun ortamlar oluşturur.	4 (0.9)	37 (8.2)	246 (54.3)	166 (36.6)	3.0	3.0-4.0
3 ... çalışanların etkileşimlerini artırabilmek için çeşitli etkinlikler düzenler.	9 (2.0)	85 (18.8)	223 (49.2)	136 (30.0)	3.0	3.0-4.0
4 ...okul yönetimi ve çalışanlar arasında yaşanabilecek etkileşim sorunlarını önler.	4 (0.9)	54 (11.9)	239 (52.8)	156 (34.4)	3.0	3.0-4.0
Adil (Tarafsız) Yönetim Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
5 ... karar ve uygulamalarında ayırım gözetmez.	11 (2.4)	52 (11.5)	203 (44.8)	187 (41.3)	3.0	3.0-4.0
6 ... okulun kaynaklarını adil bir şekilde dağıtır.	6 (1.3)	38 (8.4)	213 (47.0)	196 (43.3)	3.0	3.0-4.0
7 ...tüm çalışanlara eşit mesafededir.	17 (3.8)	67 (14.8)	206 (45.5)	163 (36.0)	3.0	3.0-4.0
8 ...çalışan herkesi ayırım gözetmeksizin takdir eder.	8 (1.8)	58 (12.8)	194 (42.8)	193 (42.6)	3.0	3.0-4.0
Yetenek Yönetimi Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
9 ...okula ilişkin görevlendirmelerde çalışanların yeteneklerini dikkate alır.	8 (1.8)	56 (12.4)	218 (48.1)	171 (37.7)	3.0	3.0-4.0
10 ... çalışanların sahip oldukları farklı becerileri avantaja çevirir.	7 (1.5)	57 (12.6)	239 (52.8)	150 (33.1)	3.0	3.0-4.0
11 ... çalışanları kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları için destekler.	10 (2.2)	58 (12.8)	212 (46.8)	173 (38.2)	3.0	3.0-4.0
12 ... farklı becerilere sahip çalışanlara uygun ortamlar sağlar.	7 (1.5)	69 (15.2)	239 (52.8)	138 (30.5)	3.0	3.0-4.0
Örgütsel Zeka Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
13 ... çalışanların okulun amaçları için birlikte hareket etmesini sağlar.	6 (1.3)	36 (7.9)	228 (50.3)	183 (40.4)	3.0	3.0-4.0
14 ... çalışanlar arasında birlikteliği sağlamak için sosyal etkinlikler düzenler.	11 (2.4)	59 (13.0)	215 (47.5)	168 (37.1)	3.0	3.0-4.0
15 ... ortaya çıkan sorunları ilgili çalışanlarla birlikte çözer.	12 (2.6)	63 (13.9)	203 (44.8)	175 (38.6)	3.0	3.0-4.0
16 ... çalışanların ortak çalışma anlayışını bozacak davranışlardan uzak durur.	13 (2.9)	47 (10.4)	232 (51.2)	161 (35.5)	3.0	3.0-4.0

(Tablo 28'in devamı)

Eylem ve Tepkide Çabukluk Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
17 ...gerektiğinde hızlı kararlar alır.	8 (1.8)	61 (13.5)	252 (55.6)	132 (29.1)	3.0	3.0-4.0
18 ...alınan kararları zaman kaybetmeden uygular.	9 (2.0)	54 (11.9)	242 (53.4)	148 (32.7)	3.0	3.0-4.0
19 ...sorunlara hızlı çözümler üretir.	8 (1.8)	42 (9.3)	256 (56.5)	147 (32.5)	3.0	3.0-4.0
Bilgi Yönetimi Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
20 ...çalışanlarla ilgili bir bilgiyi en etkili yöntemlerle aktarır.	5 (1.1)	46 (10.2)	230 (50.8)	172 (38.0)	3.0	3.0-4.0
21 ...çalışanlarıyla paylaştığı bilginin etkili olup olmadığını kontrol eder.	11 (2.4)	51 (11.3)	210 (46.4)	181 (40.0)	3.0	3.0-4.0
22 ...bilgiye yönelik iletişim süreçlerinin iyileştirilmesi için çaba sarf eder.	11 (2.4)	69 (15.2)	197 (43.5)	176 (38.9)	3.0	3.0-4.0
Yenilik Yönetimi Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
23 ...okulla ilgili kuralları yeni durumlara göre günceller.	13 (2.9)	54 (11.9)	217 (47.9)	169 (37.3)	3.0	3.0-4.0
24 ... kurumdaki yeniliğin öncülüğünü yapar.	14 (3.1)	53 (11.7)	227 (50.1)	159 (35.1)	3.0	3.0-4.0
25 ... kendini sürekli yeniler ve geliştirir.	9 (2.0)	45 (9.9)	238 (52.5)	161 (35.5)	3.0	3.0-4.0
İnsan Kaynakları Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
26 ... karar ve uygulamalarında liyakat ilkesine göre hareket eder.	8 (1.8)	46 (10.2)	238 (52.5)	161 (35.5)	3.0	3.0-4.0
27 ... iş paylaşımını personelin uzmanlık yeterliğine göre düzenler.	12 (2.6)	66 (14.6)	215 (47.5)	160 (35.3)	3.0	3.0-4.0
28 ... okulla ilgili iş ve işlemlerde yeterli sayıda personel görevlendirir.	4 (0.9)	25 (5.5)	211 (46.6)	213 (47.0)	3.0	3.0-4.0
Çevresel Şartlara Uyum Boyutu Okul Müdürümüz;	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
29 ... okulun dışında gelişen olumsuz olayların okula sıçramaması için önlem alır.	14 (3.1)	42 (9.3)	250 (55.2)	147 (32.5)	3.0	3.0-4.0
30 ...okulun çevresindeki baskı gruplarını okulun amaçları yönünde etkiler.	7 (1.5)	38 (8.4)	254 (56.1)	154 (34.0)	3.0	3.0-4.0
31 ...okulla ilgili işleri çevresel koşullara ihtiyaç verebilecek şekilde düzenler.	6 (1.3)	38 (8.4)	234 (51.7)	175 (38.6)	3.0	3.0-4.0

Tablo 28'de görüldüğü üzere öğretmenlerin lider-üye etkileşimi boyutunailişkin algıları genel olarak "katılıyorum" düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, lider-üye etkileşimi boyutunda "kesinlikle

katılıyorum” düzeyinde en çok “Okul müdürümüz çalışanlarla sürekli etkileşim halindedir ($N_D= 188$; % 41.5)” ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok “Okul müdürümüz çalışanların etkileşimlerini artırabilmek için çeşitli etkinlikler düzenler($N_A= 9$; % 2.0)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin adil (tarafsız) yönetim boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, adil (tarafsız) boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok “Okul müdürümüz okulun kaynaklarını adil bir şekilde dağıtır ($N_D= 196$; % 43.3)” ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok “Okul müdürümüz tüm çalışanlara eşit mesafededir ($N_A= 17$; % 3.8)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin yetenek yönetimi boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, yetenek yönetimi boyutunda “kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde en çok “Okul müdürümüz çalışanları kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları için destekler ($N_D= 173$; % 38.2; $N_A= 10$; % 2.2)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin örgütsel zeka boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, örgütsel zeka boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok “Okul müdürümüz çalışanların okulun amaçları için birlikte hareket etmesini sağlar ($N_D= 183$; % 40.4)” ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok “Okul müdürümüz çalışanların ortak çalışma anlayışını bozacak davranışlardan uzak durur ($N_A= 13$; % 2.9)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin eylem ve tepkide çabukluk boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, eylem ve tepkide çabukluk boyutunda “kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde en çok “Okul müdürümüz alınan kararları zaman kaybetmeden uygular ($N_D= 148$; % 32.7; $N_A= 9$; % 2.0)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin bilgi yönetimi boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, bilgi yönetimi boyutunda “kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde

en çok *“Okul müdürümüz çalışanlarıyla paylaştığı bilginin etkili olup olmadığını kontrol eder (N_D= 181; % 40.0; N_A= 11; % 2.4)”* ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin yenilik yönetimi boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, yenilik yönetimi boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok *“Okul müdürümüz okulla ilgili kuralları yeni durumlara göre günceller (N_D= 169; % 37.3)”* ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok *“Okul müdürümüz kurumdaki yeniliğin öncülüğünü yapar (N_A= 14; % 3.1)”* ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin insan kaynakları boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, insan kaynakları boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok *“Okul müdürümüz okulla ilgili iş ve işlemlerde yeterli sayıda personel görevlendirir (N_D= 213; % 47.0)”* ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok *“Okul müdürümüz iş paylaşımını personelin uzmanlık yeterliğine göre düzenler (N_A= 12; % 2.6)”* ifadesinde görüş belirtmiştir.

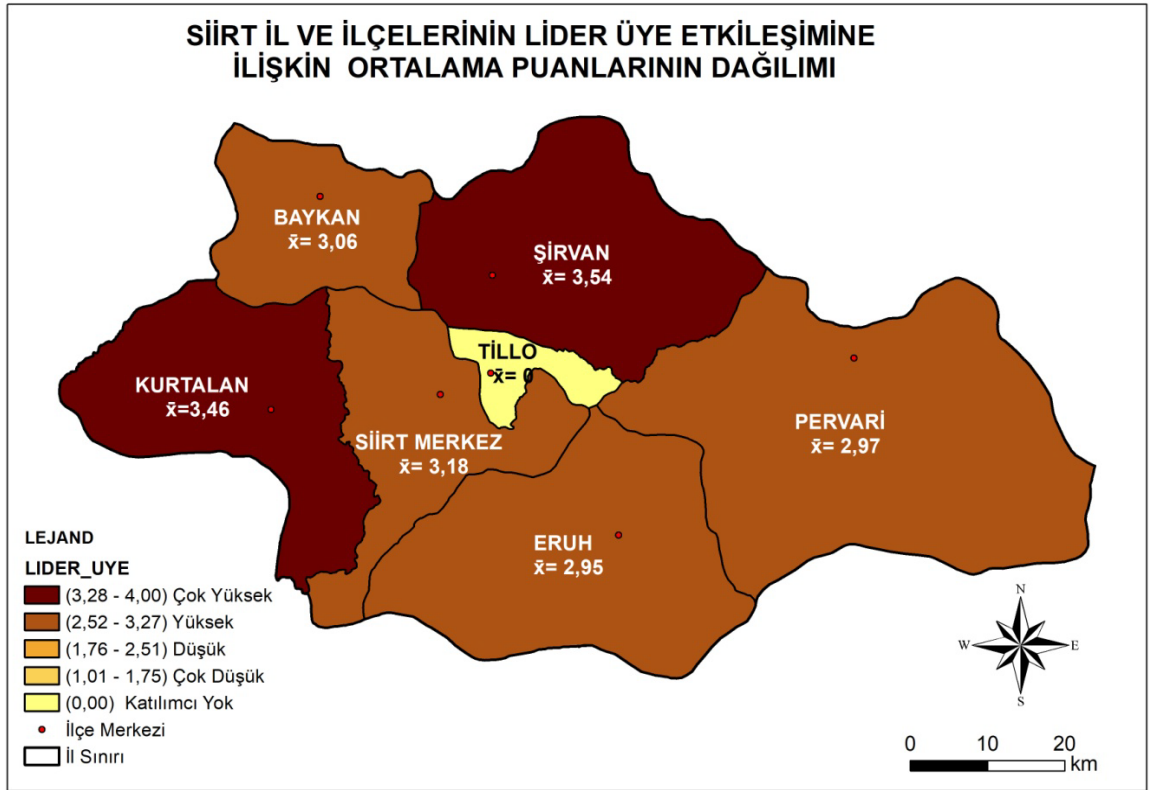
Tablo 28’de öğretmenlerin çevresel şartlara uyum boyutuna ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, çevresel şartlara uyum boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok *“Okul müdürümüz okulla ilgili işleri çevresel koşullara ihtiyaç verebilecek şekilde düzenler (N_D= 175; % 38.6)”* ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok *“Okul müdürümüz okulun dışında gelişen olumsuz olayların okula sıçramaması için önlem alır (N_A= 14; % 3.1)”* ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin çok boyutlu plazma liderlik ölçeğinin tamamına ilişkin algıları genel olarak “katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğretmenler, ölçeğin tamamında “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok *“Okul müdürümüz okulla ilgili iş ve işlemlerde yeterli sayıda personel görevlendirir (N_D= 213; % 47.0)”* ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok *“Okul müdürümüz tüm çalışanlara eşit mesafededir (N_A= 17; % 3.8)”* ifadesinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin Plazma Liderliğe İlişkin Algılarının Siirt ili ve İlçelerine Göre Mekânsal Dağılımı

Bu bölümde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının çok boyutlu plazma liderlik ölçeğinin boyutlarında ve tamamında Siirt ili ve ilçelerine göre mekânsal olarak nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “lider-üye etkileşimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “lider-üye etkileşimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 37’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

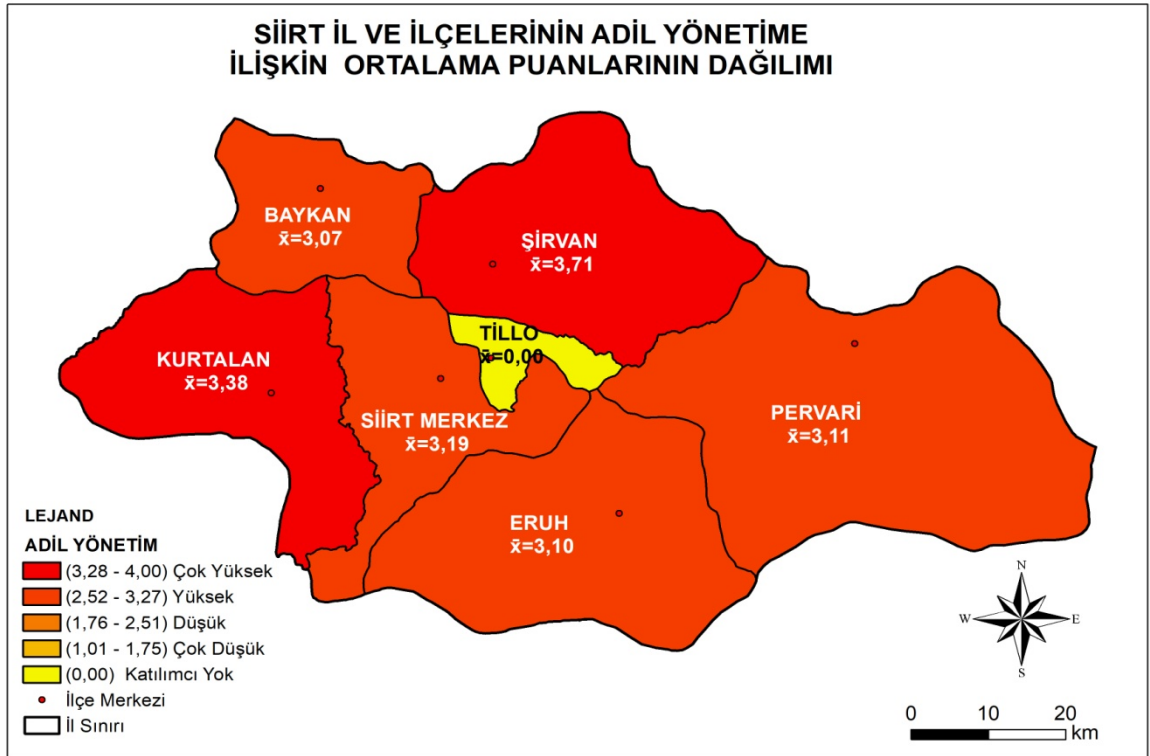


Şekil 37. Siirt ili ve ilçelerinin lider-üye etkileşimine ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 37’de görüldüğü gibi öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “lider-üye etkileşimi” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.54$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=2.95$) olmuştur. Başka

bir ifadeyle “lider-üye etkileşimi” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.54$), Kurtalan ($\bar{X}=3.46$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.18$), Baykan ($\bar{X}=3.06$), Pervari ($\bar{X}=2.97$) ve Eruh ($\bar{X}=2.95$) şeklindedir. Buna göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin lider-üye etkileşimine yönelik algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Baykan’da, Pervari’de ve Eruh’ta görev yapan öğretmenlerin lider-üye etkileşimine yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumu yöneticilerinin öğretmenlerle daha çok iletişim halinde oldukları ve ortaöğretim kurumlarında liderle ikili etkileşimlerin daha yoğun bir şekilde yaşandığı anlaşılmaktadır.

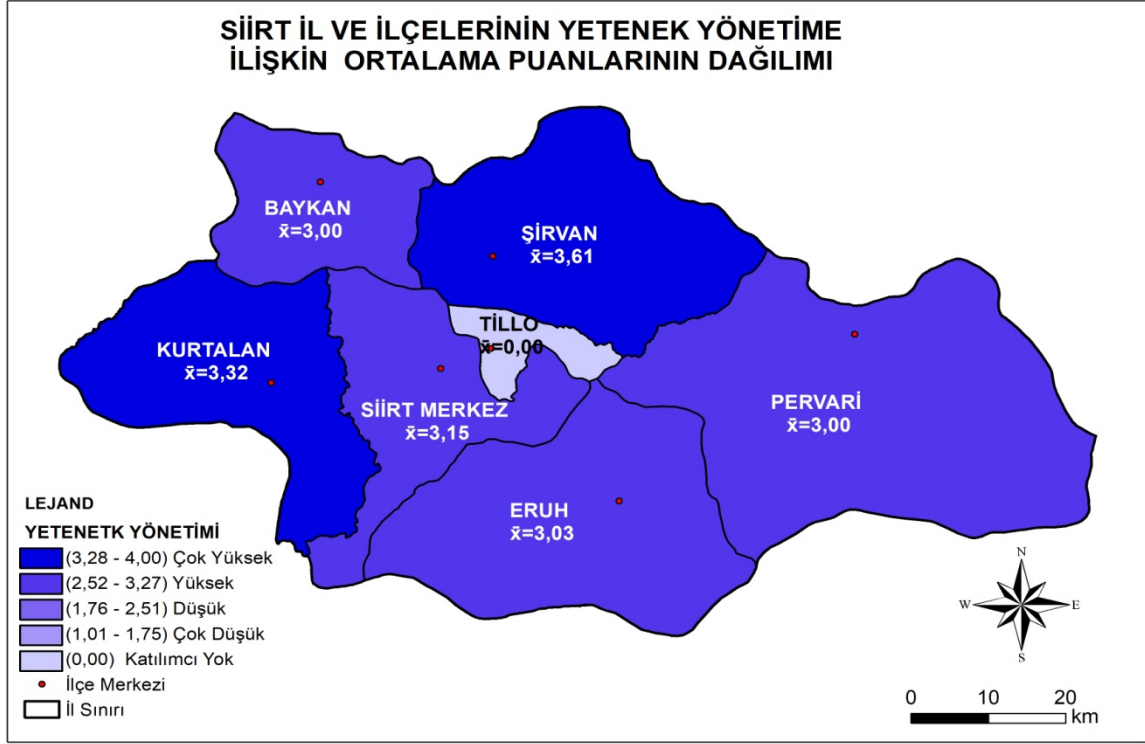
Öğretmenlerin Plazma Liderliğe İlişkin Algılarının “Adil (Tarafsız) Yönetim” Boyutuna Göre Mekânsal Dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “adil (tarafsız) yönetim” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 38’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 38. Siirt ili ve ilçelerinin adil (tarafsız) yönetime ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 38’de görüldüğü üzere öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “adil (tarafsız) yönetim” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.71$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Baykan ($\bar{X}=3.07$) olmuştur. Diğer bir ifadeyle “adil (tarafsız) yönetim” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.71$), Kurtalan ($\bar{X}=3.38$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.19$), Pervari ($\bar{X}=3.11$), Eruh ($\bar{X}=3.10$) ve Baykan ($\bar{X}=3.07$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin adil (tarafsız) yönetime yönelik algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Pervari’de, Eruh’ta ve Baykan’da görev yapan öğretmenlerin adil (tarafsız) yönetime yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer ilçelere kıyasla Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin karar ve uygulamalarında öğretmenler arasında herhangi bir ayırım yapmağı, her türlü kaynak dağıtımında adil olmaya daha çok özen gösterdikleri ifade edilebilir. Şirvan ve Kurtalan dışındaki diğer ilçelerde de (Siirt merkez, Pervari, Eruh, Baykan) adil (tarafsız) yönetime ilişkin algıların görece yüksek olması okul yöneticilerinin tarafsız bir yönetim anlayışı sergilemelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

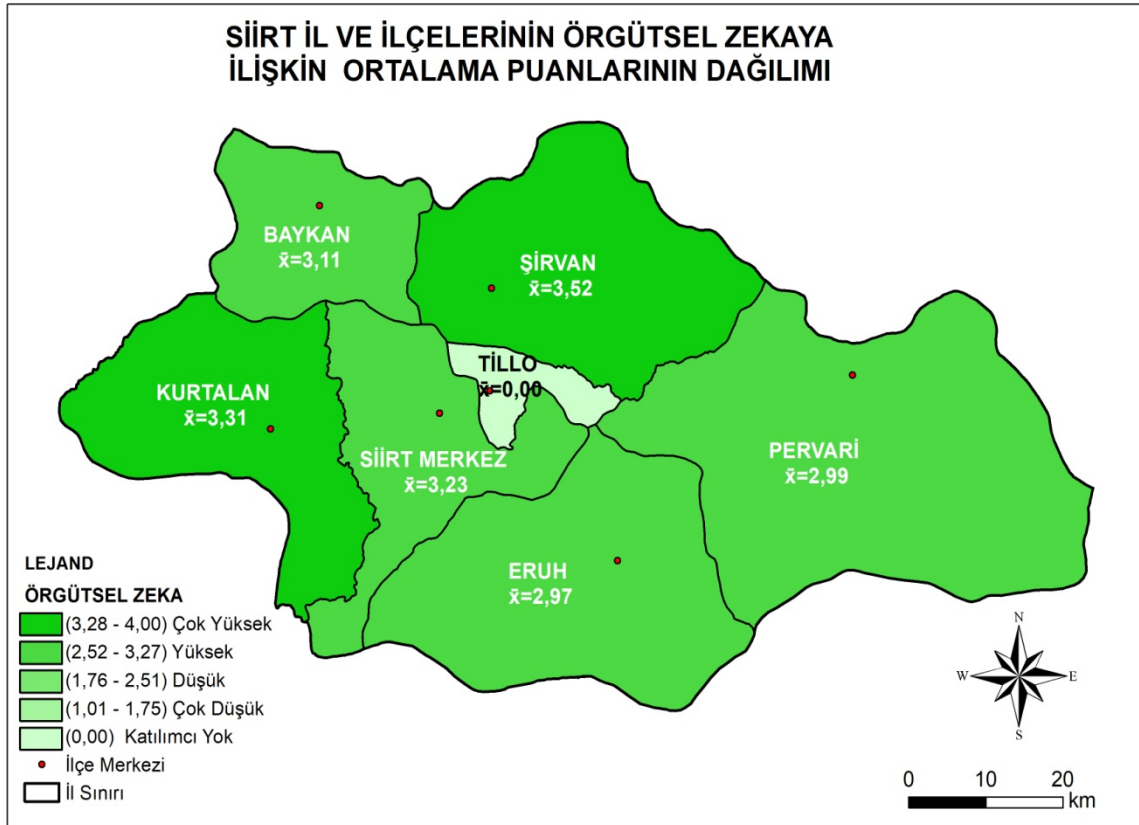
Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yetenek yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yetenek yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 39’da verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 39. Siirt ili ve ilçelerinin yetenek yönetimine ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 39’da anlaşılacağı gib öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yetenek yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.61$) iken; en az yoğun olduğu ilçeler Baykan ($\bar{X}=3.00$) ve Pervari ($\bar{X}=3.00$) olmuştur. Başka bir anlatımla “yetenek yönerimi” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.61$), Kurtalan ($\bar{X}=3.32$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.15$), Eruh ($\bar{X}=3.03$), Baykan ($\bar{X}=3.00$) ve Pervari ($\bar{X}=3.00$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin yetenek yönetimine yönelik algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Eruh’ta, Baykan’da ve Pervari’de görev yapan öğretmenlerin yetenek yönetime yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer ilçelerle karşılaştırıldığında Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeteneklerini göz önünde bulundurdıkları, öğretmenleri kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları için destekledikleri ve öğretmenlere kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri ortamları oluşturma noktasında çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “örgütsel zekâ” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “örgütsel zekâ” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 40'ta verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

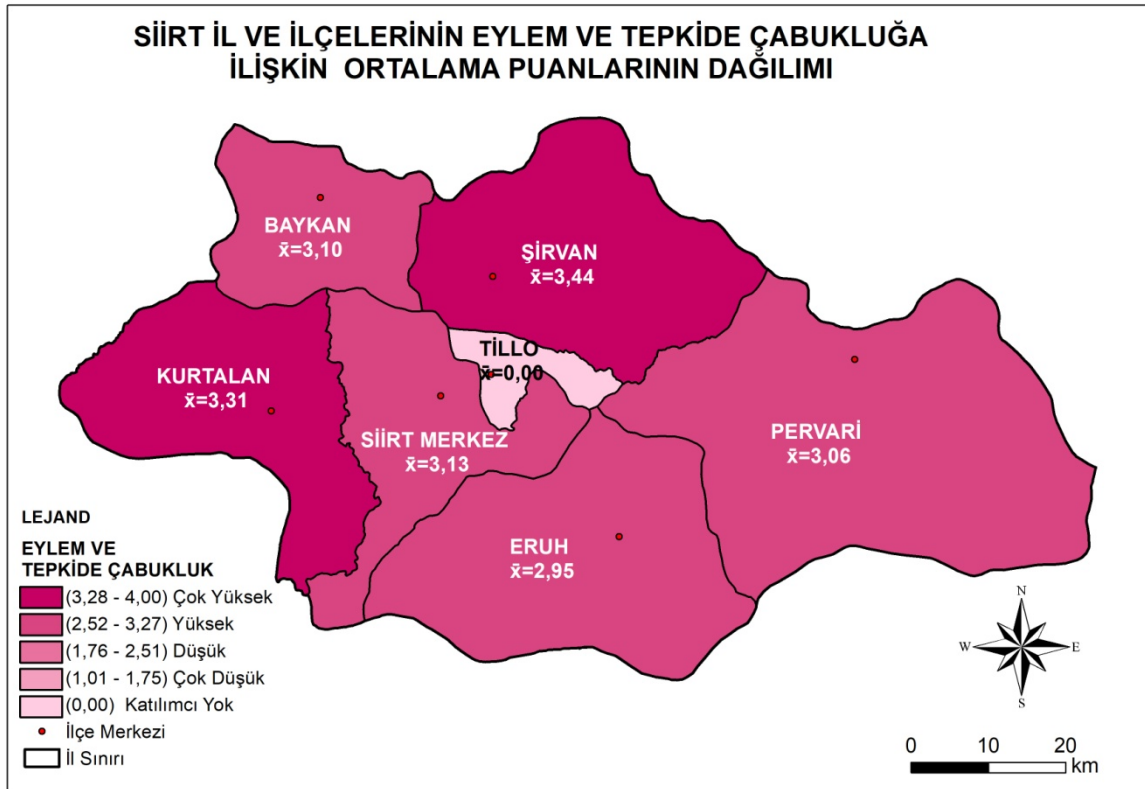


Şekil 40. Siirt ili ve ilçelerinin örgütsel zekayailişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 40'ta görüldüğü gibi öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “örgütsel zekâ” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.52$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=2.97$) olmuştur. Başka bir anlatımla “örgütsel zekâ” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.52$), Kurtalan ($\bar{X}=3.31$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.23$), Baykan ($\bar{X}=3.11$), Pervari ($\bar{X}=2.99$) ve Eruh ($\bar{X}=2.97$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan'da ve Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel zekâyayönelik algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Baykan'da,

Pervari'de ve Eruh'ta görev yapan öğretmenlerin örgütsel zekâya yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan'da ve Kurtalan'da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenler arasında takım ruhuna ve işbirliğine daha çok önem verdikleri iddia edilebilir. Pervari ve Eruh ilçelerindeki ortaöğretim (lise) kurumlarının diğer ilçelere göre örgütsel zekâ düzeyinin görece düşük olması söz konusu ilçelerdeki yöneticilerin yöneticilik deneyimlerinin az veya okul yöneticiliğini geçici bir görev olarak görmeleriyle açıklanabilir.

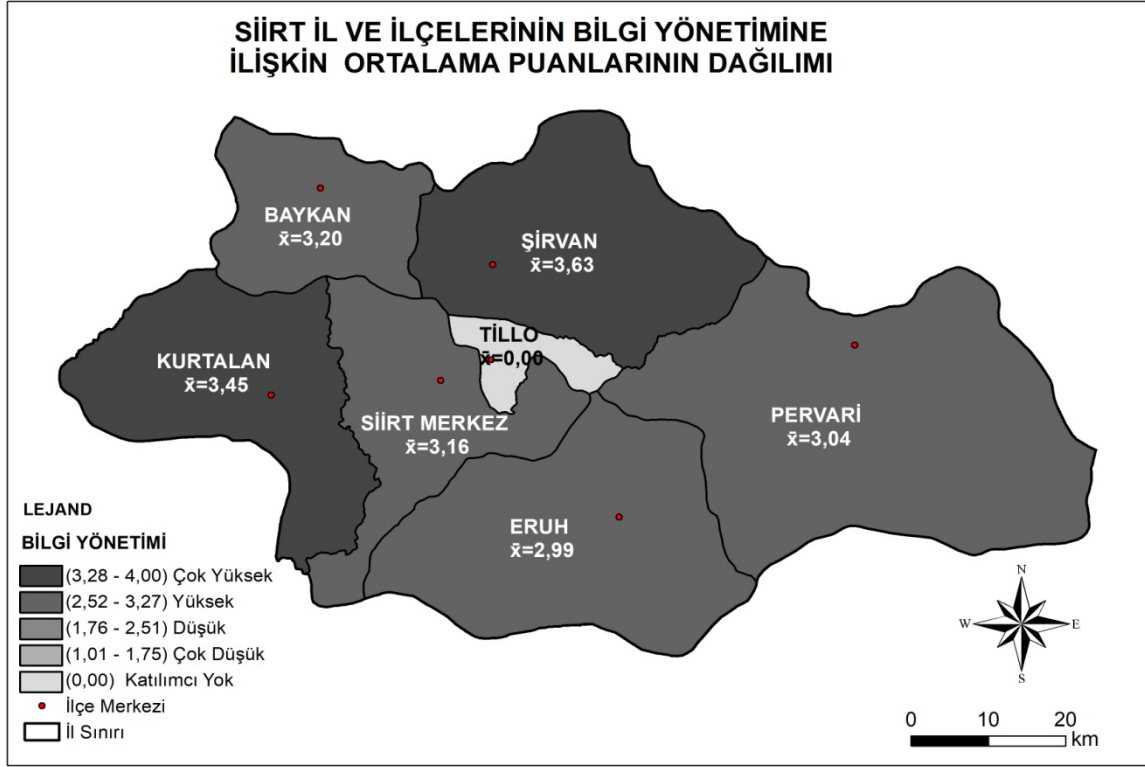
Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “eylem ve tepkide çabukluk” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “eylem ve tepkide çabukluk” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 41'de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [\bar{X} =0.00] olarak alınmıştır).



Şekil 41. Siirt ili ve ilçelerinin eylem ve tepkide çabukluk boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 41’de görüldüğü üzere öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “eylem ve tepkide çabukluk” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.44$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=2.95$) olmuştur. Başka bir deyişle “eylem ve tepkide çabukluk” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.44$), Kurtalan ($\bar{X}=3.31$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.13$), Baykan ($\bar{X}=3.10$), Pervari ($\bar{X}=3.06$) ve Eruh ($\bar{X}=2.95$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin eylem ve tepkide çabukluk boyutuna ilişkin algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Baykan’da, Pervari’de ve Eruh’ta görev yapan öğretmenlerin eylem ve tepkide çabukluğa yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okulda ortaya çıkan sorunlara zamanında müdahale ettikleri, yerinde ve hızlı kararlarla daha çok çözüm odaklı liderlik davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Plazma Liderliğe İlişkin Algılarının “Bilgi Yönetimi” Boyutuna Göre Mekânsal Dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “bilgi yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 42’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 42. Siirt ili ve ilçelerinin bilgi yönetimi boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 42’de görüldüğü üzere öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “bilgi yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.63$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=2.99$) olmuştur. Başka bir deyişle “bilgi yönetimi” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.63$), Kurtalan ($\bar{X}=3.45$), Baykan ($\bar{X}=3.20$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.16$), Pervari ($\bar{X}=3.04$) ve Eruh ($\bar{X}=2.99$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin bilgi yönetimine ilişkin algılarının “çok yüksek”; Baykan’da, Siirt merkezde, Pervari’de ve Eruh’ta görev yapan öğretmenlerin bilgi yönetimine yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yeni ve güncel bilgileri öğretmenlerle paylaştıkları, ihtiyaç duyulan bilgiyi en etkili yöntemlerle aktarma noktasında daha hassas davrandıkları çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yenilik yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yenilik yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 43’te verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

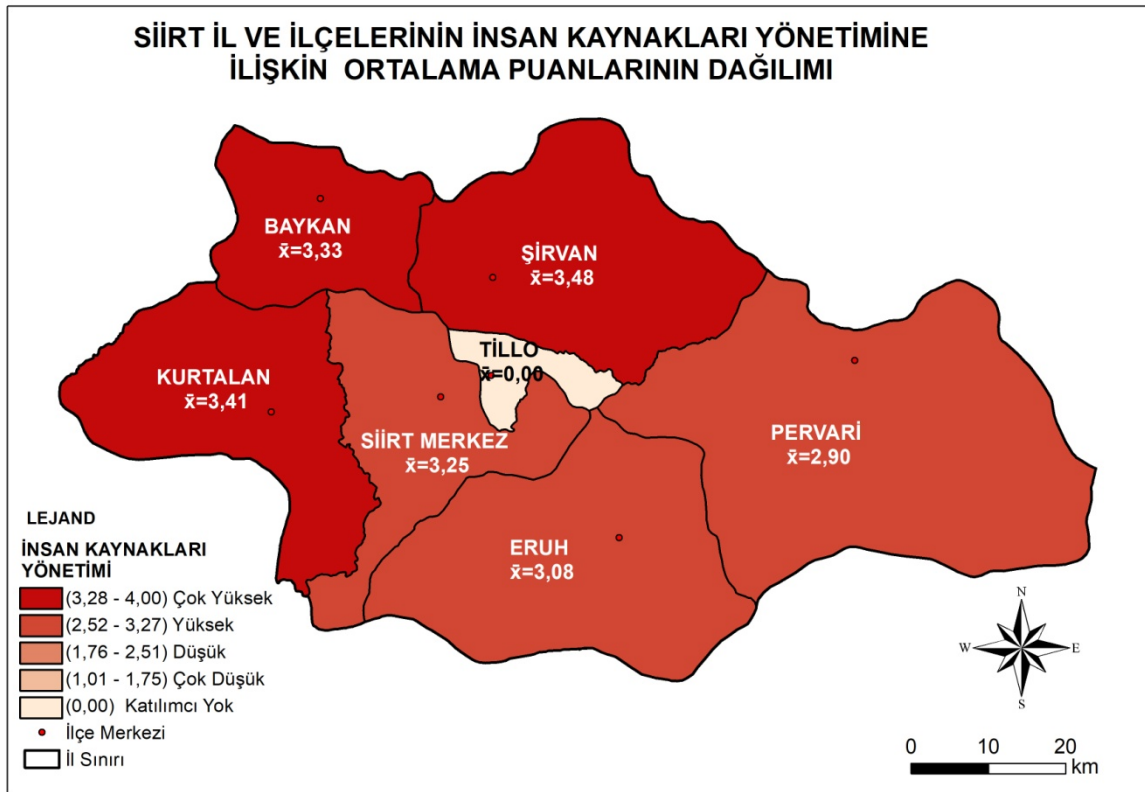


Şekil 43. Siirt ili ve ilçelerinin yenilik yönetimi boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 43’te görüldüğü gibi öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yenilik yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.58$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=2.95$) olmuştur. Başka bir deyişle “yenilik yönetimi” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.58$), Kurtalan ($\bar{X}=3.35$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.17$), Baykan ($\bar{X}=3.12$), Pervari ($\bar{X}=2.98$) ve Eruh ($\bar{X}=2.95$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin yenilik yönetimine ilişkin algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Baykan’da, Pervari’de ve Eruh’ta görev yapan öğretmenlerin yenilik yönetimine yönelik

algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okullarındaki yeniliğin öncüsü oldukları,okulla ilgili iş ve işleyişte meydana gelen yenilikleri görece daha çok takip ettikleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “insan kaynakları yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “insan kaynakları yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 44’te verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

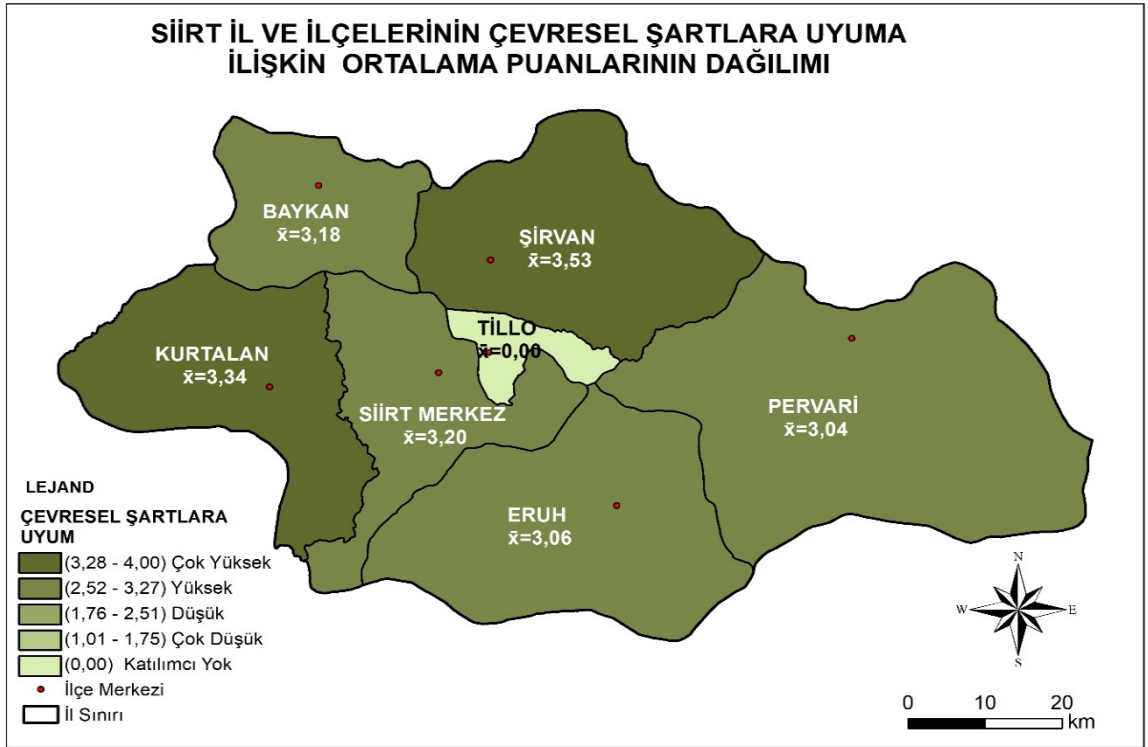


Şekil 44. Siirt ili ve ilçelerinin insan kaynakları yönetimi boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 44’te görüldüğü gibi öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “insan kaynakları yönetimi” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.48$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Pervari ($\bar{X}=2.90$) olmuştur. Başka bir deyişle “yenilik yönetimi” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.48$),

Kurtalan ($\bar{X}=3.41$), Baykan ($\bar{X}=3.33$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.25$), Eruh ($\bar{X}=3.08$) ve Pervari ($\bar{X}=2.90$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan'da, Kurtalan'da ve Baykan'da görev yapan öğretmenlerin insan kaynakları yönetimine ilişkin algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Eruh'ta ve Pervari'de görev yapan öğretmenlerin insan kaynakları yönetimine yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan'da, Kurtalan'da ve Baykan'da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki görev paylaşımında uzmanlık yeterliğini dikkate aldıkları ve okulla ilgili süreçlerde yeterli düzeyde personel görevlendirmeye daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır.

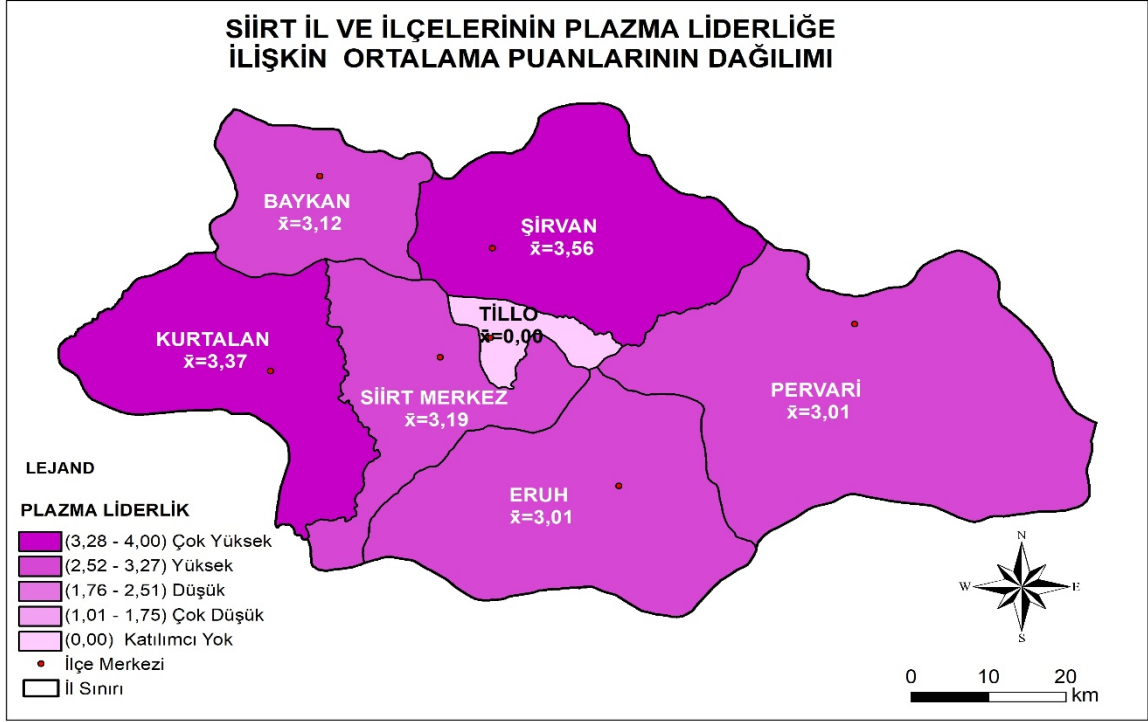
Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “çevresel şartlara uyum” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “çevresel şartlara uyum” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 45'te verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 45. Siirt ili ve ilçelerinin çevresel şartlara uyum boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 45'te görüldüğü gibi öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “çevresel şartlara uyum” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.53$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Pervari ($\bar{X}=3.04$) olmuştur. Başka bir anlatımla “çevresel şartlara uyum” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.53$), Kurtalan ($\bar{X}=3.34$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.20$), Baykan ($\bar{X}=3.18$), Eruh ($\bar{X}=3.06$) ve Pervari ($\bar{X}=3.04$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan’da ve Kurtalan’da görev yapan öğretmenlerin çevresel şartlara uyum boyutuna ilişkin algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Baykan’da, Eruh’ta ve Pervari’de görev yapan öğretmenlerin çevresel şartlara uyum boyutuna yönelik algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan’da ve Kurtalan’da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okulu gelişen ve değişen çevreye göre şekillendirebilme, okulu çevreye uyumlu bir kurum haline getirebilme hususunda daha çok gayret içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının mekânsal dağılımı Şekil 46’da verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 46. Siirt ili ve ilçelerinin plazma liderliğe ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 46'da görüldüğü üzere öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.56$) iken; en az yoğun olduğu ilçeler Eruh ($\bar{X}=3.01$) ve Pervari ($\bar{X}=3.04$) olmuştur. Başka bir ifadeyle plazma liderliğe ilişkin algıların mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Şirvan ($\bar{X}=3.56$), Kurtalan ($\bar{X}=3.37$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.19$), Baykan ($\bar{X}=3.12$), Eruh ($\bar{X}=3.01$) ve Pervari ($\bar{X}=3.01$) şeklindedir. Bu dağılıma göre Şirvan'da ve Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının "çok yüksek"; Siirt merkezde, Baykan'da, Eruh'ta ve Pervari'de görev yapan öğretmenlerin plazma liderliğe yönelik algılarının ise "yüksek" düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın diğer ilçeleriyle karşılaştırıldığında Şirvan'da ve Kurtalan'da ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik tarzının ve yönetim anlayışının plazma liderlik tarzıyla daha çok uyum gösterdiği ve daha baskın bir liderlik tarzı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bununla birlikte diğer ilçelerde de okul yöneticilerinin plazma liderlik tarzının "yüksek" düzeyde olması bu ilçelerde çok yönlü liderlik tarzının sergilenmesi açısından kayda değerdir.

Öğretmenlerin Plazma Liderliğe İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlıkta ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “cinsiyet, medeni durum, görev unvanı, görev yeri, görev yapılan okul türü, yaş, mesleki kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi, branş ve öğrenim durumu” değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “cinsiyete” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “cinsiyete” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Cinsiyete” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Cohen's d Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Kadın	179	3.18	.60	451	-1.056	.29	-
	Erkek	274	3.23	.54				
Adil (Tarafsız) Yönetim	Kadın	179	3.21	.71	451	-.665	.50	-
	Erkek	274	3.25	.59				
Yetenek Yönetimi	Kadın	179	3.15	.63	451	-.641	.52	-
	Erkek	274	3.19	.61				
Örgütsel Zeka	Kadın	179	3.20	.69	451	-.391	.69	-
	Erkek	274	3.22	.58				
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Kadın	179	3.15	.67	451	-.202	.84	-
	Erkek	274	3.16	.58				
Bilgi Yönetimi	Kadın	179	3.20	.68	451	-.642	.52	-
	Erkek	274	3.24	.62				
Yenilik Yönetimi	Kadın	179	3.16	.66	451	-.769	.44	-
	Erkek	274	3.21	.64				
İnsan Kaynakları Yönetimi	Kadın	179	3.19	.63	451	-1.866	.06	-
	Erkek	274	3.29	.57				
Çevresel Şartlara Uyum	Kadın	179	3.18	.63	451	-1.078	.28	-
	Erkek	274	3.24	.57				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Kadın	179	3.18	.59	451	-.902	.36	-
	Erkek	274	3.23	.50				

Tablo 29’da görüldüğü üzere öğretmenlerin “cinsiyete” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$t_{(451)}=-1.056;p>.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$t_{(451)}=-.665;p>.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.641;p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$t_{(451)}=-.391;p>.05$], eylem ve tepkide çabukluk

boyutunda [$t_{(451)}=-.202;p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.642;p>.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.769;p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-1.866;p>.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$t_{(451)}=-1.078;p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$t_{(451)}=-.902;p>.05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “medeni duruma” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “medeni duruma” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Medeni Duruma” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Cohen's d Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Bekâr	190	3.18	.61	451	-.857	.39	-
	Evli	263	3.23	.54				
Adil (Tarafsız) Yönetim	Bekâr	190	3.24	.69	451	-.168	.86	-
	Evli	263	3.25	.60				
Yetenek Yönetimi	Bekâr	190	3.14	.62	451	-1.170	.24	-
	Evli	263	3.21	.61				
Örgütsel Zeka	Bekâr	190	3.19	.66	451	-.677	.49	-
	Evli	263	3.23	.60				
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Bekâr	190	3.12	.64	451	-1.188	.23	-
	Evli	263	3.19	.60				
Bilgi Yönetimi	Bekâr	190	3.20	.69	451	-.806	.42	-
	Evli	263	3.24	.62				
Yenilik Yönetimi	Bekâr	190	3.16	.68	451	-.929	.35	-
	Evli	263	3.21	.63				
İnsan Kaynakları Yönetimi	Bekâr	190	3.23	.62	451	-.706	.48	-
	Evli	263	3.27	.57				
Çevresel Şartlara Uyum	Bekâr	190	3.16	.63	451	-1.889	.06	-
	Evli	263	3.26	.56				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Bekâr	190	3.18	.57	451	-1.030	.30	-
	Evli	263	3.23	.51				

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “medeni duruma” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$t_{(451)}=-.857;p>.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$t_{(451)}=-.168;p>.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-1.170;p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$t_{(451)}=-.677;p>.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$t_{(451)}=-1.188;p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.806;p>.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.929;p>.05$], insan kaynakları

yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.706;p>.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$t_{(451)}=-1.889; p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$t_{(451)}=-1.030; p>.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “görev unvanına” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “görev unvanına” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Görev Unvanına” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Cohen's d Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Okul Yöneticisi	77	3.36	.51	451	2.462	.01*	0.33
	Öğretmen	376	3.18	.57				
Adil (Tarafsız) Yönetim	Okul Yöneticisi	77	3.30	.61	451	.883	.37	-
	Öğretmen	376	3.23	.65				
Yetenek Yönetimi	Okul Yöneticisi	77	3.22	.68	451	.716	.47	-
	Öğretmen	376	3.17	.60				
Örgütsel Zeka	Okul Yöneticisi	77	3.27	.64	451	.811	.41	-
	Öğretmen	376	3.20	.62				
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Okul Yöneticisi	77	3.18	.61	451	.375	.70	-
	Öğretmen	376	3.15	.62				
Bilgi Yönetimi	Okul Yöneticisi	77	3.23	.72	451	.030	.97	-
	Öğretmen	376	3.22	.63				
Yenilik Yönetimi	Okul Yöneticisi	77	3.23	.73	451	.379	.70	-
	Öğretmen	376	3.18	.63				
İnsan Kaynakları Yönetimi	Okul Yöneticisi	77	3.27	.65	451	.256	.80	-
	Öğretmen	376	3.25	.59				
Çevresel Şartlara Uyum	Okul Yöneticisi	77	3.21	.63	451	-.116	.91	-
	Öğretmen	376	3.22	.59				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Okul Yöneticisi	77	3.25	.56	451	.801	.42	-
	Öğretmen	376	3.20	.53				

* $p<.05$

Tablo 31’de görüldüğü üzere öğretmenlerin “görev unvanına” göre plazma liderliğe ilişkin algıları sadece lider-üye etkileşimi boyutunda [$t_{(451)}=2.462;p<.05$] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Geriye kalan adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$t_{(451)}=.883;p>.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=.716; p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$t_{(451)}=.811;p>.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$t_{(451)}=.375;p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=.030;p>.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=.379;p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda

[$t_{(451)}=.256; p>.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$t_{(451)}=-.116; p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$t_{(451)}=.801; p>.05$] ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 31’de görev unvanına göre lider-üye etkileşimi boyutunda tespit edilen anlamlı farkta okul yöneticilerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.36$) iken; öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 3.18$) olarak bulgulanmıştır. Tespit edilen anlamlı farklılığın Cohen’s d etki büyüklüğü 0.33 olarak hesaplanmıştır. Lider-üye etkileşimi boyutundaki 0.33 etki büyüklüğü “orta” düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “görev yerine” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “görev yerine” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Görev Yerine” Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı	Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Siirt Merkez (1)	245	217.33	5	43.441	.00*	1<4	0.22
	Baykan (2)	28	191.21				6<4	0.48
	Kurtalan (3)	78	285.81				1<3	0.24
	Şirvan (4)	33	302.80				6<3	0.41
	Eruh (5)	32	184.19					
	Pervari (6)	37	163.57					
Adil (Tarafsız) Yönetim	Siirt Merkez (1)	245	213.26	5	31.257	.00*	1<4	0.28
	Baykan (2)	28	201.77				6<4	0.47
	Kurtalan (3)	78	260.77					
	Şirvan (4)	33	324.61					
	Eruh (5)	32	211.42					
	Pervari (6)	37	192.32					
Yetenek Yönetimi	Siirt Merkez (1)	245	217.29	5	30.072	.00*	1<4	0.26
	Baykan (2)	28	190.04				2<4	0.51
	Kurtalan (3)	78	259.25				6<4	0.50
	Şirvan (4)	33	318.83				6<3	0.26
	Eruh (5)	32	210.50					
	Pervari (6)	37	183.68					
Örgütsel Zeka	Siirt Merkez (1)	245	226.31	5	17.316	.00*	6<4	0.44
	Baykan (2)	28	222.43				5<4	0.33
	Kurtalan (3)	78	244.82					
	Şirvan (4)	33	287.08					
	Eruh (5)	32	192.61					
	Pervari (6)	37	173.64					
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Siirt Merkez (1)	245	216.05	5	16.908	.00*	1<4	0.18
	Baykan (2)	28	225.23				6<4	0.40
	Kurtalan (3)	78	258.66					
	Şirvan (4)	33	287.11					
	Eruh (5)	32	208.25					
	Pervari (6)	37	196.69					
Bilgi Yönetimi	Siirt Merkez (1)	245	211.61	5	35.086	.00*	1<4	0.25
	Baykan (2)	28	233.77				6<4	0.54
	Kurtalan (3)	78	271.53				1<3	0.21
	Şirvan (4)	33	312.64				6<3	0.38
	Eruh (5)	32	202.64					
	Pervari (6)	37	174.58					
Yenilik Yönetimi	Siirt Merkez (1)	245	218.16	5	25.048	.00*	1<4	0.23
	Baykan (2)	28	216.38					
	Kurtalan (3)	78	258.37					
	Şirvan (4)	33	305.83					
	Eruh (5)	32	201.50					
	Pervari (6)	37	179.19					
İnsan Kaynakları Yönetimi	Siirt Merkez (1)	245	221.70	5	26.401	.00*	6<3	0.40
	Baykan (2)	28	243.96				6<4	0.45
	Kurtalan (3)	78	265.33					
	Şirvan (4)	33	272.42					
	Eruh (5)	32	199.17					
	Pervari (6)	37	152.03					

(Tablo 32'nin Devamı)

Çevresel Şartlara Uyum	Siirt Merkez (1)	245	218.71	5	17.164	.00*	6<2	0.42
	Baykan (2)	28	220.39				1<4	0.19
	Kurtalan (3)	78	252.24					
	Şirvan (4)	33	292.20					
	Eruh (5)	32	214.92					
	Pervari (6)	37	185.99					
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Siirt Merkez (1)	245	216.30	5	33.079	.00*	1<4	0.25
	Baykan (2)	28	215.93				6<4	0.54
	Kurtalan (3)	78	266.66				1<3	0.17
	Şirvan (4)	33	314.92				6<3	0.34
	Eruh (5)	32	201.34					
	Pervari (6)	37	166.36					

* $p<.05$

Tablo 32'de görüldüğü gibi öğretmenlerin“görev yerine” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$\chi^2=43.441$, $sd=5$, $p<.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$\chi^2=31.257$, $sd=5$, $p<.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$\chi^2=30.072$, $sd=5$, $p<.05$], örgütsel zeka boyutunda [$\chi^2=17.316$, $sd=5$, $p<.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$\chi^2=16.908$, $sd=5$, $p<.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$\chi^2=35.086$, $sd=5$, $p<.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$\chi^2=25.048$, $sd=5$, $p<.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$\chi^2=26.401$, $sd=5$, $p<.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$\chi^2=17.164$, $sd=5$, $p<.05$] ve ölçeğin tamamında [$\chi^2=33.441$, $sd=5$, $p<.05$] anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Tablo 31'de ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi ile ortaya çıkan p değeri .0033 olarak hesaplanmıştır. Böylece gruplar arasındaki farklar $p=.0033$ değerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 32'ye göre lider-üye etkileşimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkezde görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Şirvan_{Sıra Ortalaması}=302.80>Siirt Merkez_{Sıra Ortalaması}=217.33) daha yüksek olup 0.22 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Şirvan_{Sıra Ortalaması}=302.80>Pervari_{Sıra Ortalaması}=163.57) daha yüksek olup 0.48 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Siirt Merkezdeki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Kurtalan_{Sıra Ortalaması}=285.81>Siirt Merkez_{Sıra}

Ortalaması=217.33) daha yüksek olup 0.24 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Kurtalan_{Sıra} Ortalaması=285.81 > Pervari_{Sıra} Ortalaması=163.57$) daha yüksek olup 0.41 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'ye göre adil (tarafsız) yönetim boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkezde görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Şirvan_{Sıra} Ortalaması=324.61 > Siirt\ Merkez_{Sıra} Ortalaması=213.26$) daha yüksek olup 0.28 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Şirvan_{Sıra} Ortalaması=324.61 > Pervari_{Sıra} Ortalaması=192.32$) daha yüksek olup 0.47 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'ye göre yetenek yönetimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkezde görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Şirvan_{Sıra} Ortalaması=318.83 > Siirt\ Merkez_{Sıra} Ortalaması=217.29$) daha yüksek olup 0.26 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Baykan'daki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Şirvan_{Sıra} Ortalaması=318.83 > Baykan_{Sıra} Ortalaması=190.04$) daha yüksek olup 0.51 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Şirvan_{Sıra} Ortalaması=318.83 > Pervari_{Sıra} Ortalaması=183.68$) daha yüksek olup 0.50 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Kurtalan_{Sıra} Ortalaması=259.25 > Pervari_{Sıra} Ortalaması=183.68$) daha yüksek olup 0.26 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'de örgütsel zeka boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Pervari'de görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=287.08 > \text{Pervari}_{\text{Sıra Ortalaması}}=173.64$) daha yüksek olup 0.44 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Şirvan'daki öğretmenler ile Eruh'taki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=287.08 > \text{Eruh}_{\text{Sıra Ortalaması}}=192.61$) daha yüksek olup 0.33 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'de eylem ve tepkide çabukluk boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkez'de görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=287.11 > \text{Siirt Merkez}_{\text{Sıra Ortalaması}}=216.05$) daha yüksek olup 0.18 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Şirvan'daki öğretmenler ile Pervari'deki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=287.08 > \text{Pervari}_{\text{Sıra Ortalaması}}=196.69$) daha yüksek olup 0.40 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'ye göre bilgi yönetimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkezde görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=312.64 > \text{Siirt Merkez}_{\text{Sıra Ortalaması}}=211.61$) daha yüksek olup 0.25 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=312.64 > \text{Pervari}_{\text{Sıra Ortalaması}}=174.58$) daha yüksek olup 0.54 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Siirt Merkezdeki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Kurtalan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=271.53 > \text{Siirt Merkez}_{\text{Sıra Ortalaması}}=211.61$) daha yüksek olup 0.21 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Kurtalan}_{\text{Sıra}}$

Ortalaması=271.53>Pervari_{Sıra Ortalaması}=174.58) daha yüksek olup 0.38 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'de yenilik yönetimi boyutunda anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkezde görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=305.83>\text{Siirt Merkez}_{\text{Sıra Ortalaması}}=218.16$) daha yüksek olup 0.23 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'ye göre insan kaynakları yönetimi boyutunda anlamlı farklılığın ilki Pervari'de görev yapan öğretmenler ile Kurtalan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Kurtalan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=265.33>\text{Pervari}_{\text{Ortalaması}}=152.03$) daha yüksek olup 0.40 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=272.42>\text{Pervari}_{\text{Sıra Ortalaması}}=152.03$) daha yüksek olup 0.45 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'de çevresel şartlara uyum boyutunda anlamlı farklılığın ilki Pervari'de görev yapan öğretmenler ile Baykan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Baykan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Baykan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=220.39>\text{Pervari}_{\text{Sıra Ortalaması}}=185.99$) daha yüksek olup 0.42 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Siirt Merkezdeki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=292.20>\text{Siirt Merkez}_{\text{Sıra Ortalaması}}=218.71$) daha yüksek olup 0.19 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 32'ye göre plazma liderlik ölçeğinin tamamındaki anlamlı farklılığın ilki Siirt Merkezde görev yapan öğretmenler ile Şirvan'da görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra Ortalaması}}=314.92>\text{Siirt Merkez}_{\text{Sıra Ortalaması}}=216.30$) daha yüksek olup 0.25 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Şirvan'daki öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Şirvan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($\text{Şirvan}_{\text{Sıra}}$

Ortalaması=314.92>Pervari_{Sıra Ortalaması}=166.36) daha yüksek olup 0.54 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Siirt Merkezdeki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Kurtalan_{Sıra Ortalaması}=266.66>Siirt Merkez_{Sıra Ortalaması}=216.30)daha yüksek olup 0.17 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Pervari'deki öğretmenler ile Kurtalan'daki öğretmenler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Kurtalan'da görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Kurtalan_{Sıra Ortalaması}=266.66>Pervari_{Sıra Ortalaması}=166.36) daha yüksek olup 0.34 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “görev yapılan okul türüne” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “görev yapılan okul türüne” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Görev Yapılan Okul Türüne” Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı	Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Anadolu Lisesi (1)	222	224.14	7	24.584	.00*	7<1	0.22
	Fen Lisesi (2)	10	266.90				7<4	0.36
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	199.38				7<5	0.35
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	228.68				7<8	0.62
	İmam-Hatip L.(5)	107	243.79					
	Spor Lisesi (6)	10	234.70					
	Çok Prog. L.(7)	23	125.37					
	Güzel San. L.(8)	8	346.69					
Adil (Tarafsız) Yönetim	Anadolu Lisesi (1)	222	215.84	7	20.313	.09	-	-
	Fen Lisesi (2)	10	315.25					
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	223.88					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	214.84					
	İmam-Hatip L.(5)	107	251.26					
	Spor Lisesi (6)	10	261.25					
	Çok Prog. L.(7)	23	169.15					
	Güzel San. L.(8)	8	321.56					
Yetenek Yönetimi	Anadolu Lisesi (1)	222	218.77	7	25.655	.00*	3<8	0.71
	Fen Lisesi (2)	10	257.35				7<8	0.63
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	202.92					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	226.51					
	İmam-Hatip L.(5)	107	240.80					
	Spor Lisesi (6)	10	317.15					
	Çok Prog. L.(7)	23	154.09					
	Güzel San. L.(8)	8	372.75					
Örgütsel Zeka	Anadolu Lisesi (1)	222	226.59	7	15.670	.03*	7<8	0.50
	Fen Lisesi (2)	10	234.80					
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	197.65					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	225.88					
	İmam-Hatip L.(5)	107	232.80					
	Spor Lisesi (6)	10	296.10					
	Çok Prog. L.(7)	23	155.41					
	Güzel San. L.(8)	8	326.56					
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Anadolu Lisesi (1)	222	220.59	7	19.973	.00*	3<8	0.78
	Fen Lisesi (2)	10	268.65					
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	190.19					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	215.88					
	İmam-Hatip L.(5)	107	246.30					
	Spor Lisesi (6)	10	246.20					
	Çok Prog. L.(7)	23	173.24					
	Güzel San. L.(8)	8	368.38					
Bilgi Yönetimi	Anadolu Lisesi (1)	222	235.44	7	23.072	.00*	3<8	0.75
	Fen Lisesi (2)	10	252.05				5<8	0.31
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	179.46				7<8	0.62
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	219.41					
	İmam-Hatip L.(5)	107	220.39					
	Spor Lisesi (6)	10	263.30					
	Çok Prog. L.(7)	23	147.15					
	Güzel San. L.(8)	8	368.31					

(Tablo 33'ün Devamı)

Yenilik Yönetimi	Anadolu Lisesi (1)	222	216.11	7	23.628	.00*	1<8	0.23
	Fen Lisesi (2)	10	248.40				3<8	0.79
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	198.50				5<8	0.30
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	235.73				7<8	0.68
	İmam-Hatip L.(5)	107	247.07					
	Spor Lisesi (6)	10	242.25					
	Çok Prog. L.(7)	23	161.63					
	Güzel San. L.(8)	8	383.75					
İnsan Kaynakları Yönetimi	Anadolu Lisesi (1)	222	227.80	7	10.420	.17	-	-
	Fen Lisesi (2)	10	274.30					
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	223.73					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	225.84					
	İmam-Hatip L.(5)	107	214.16					
	Spor Lisesi (6)	10	292.90					
	Çok Prog. L.(7)	23	201.78					
	Güzel San. L.(8)	8	321.50					
Çevresel Şartlara Uyum	Anadolu Lisesi (1)	222	227.41	7	13.308	.07	-	-
	Fen Lisesi (2)	10	305.50					
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	235.50					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	225.58					
	İmam-Hatip L.(5)	107	221.77					
	Spor Lisesi (6)	10	270.65					
	Çok Prog. L.(7)	23	166.96					
	Güzel San. L.(8)	8	302.44					
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Anadolu Lisesi (1)	222	221.61	7	21.836	.00*	3<8	0.70
	Fen Lisesi (2)	10	278.40				7<8	0.61
	Sosyal Bilim.L.(3)	13	202.12					
	Mes.Tek.An.L.(4)	60	224.95					
	İmam-Hatip L.(5)	107	237.95					
	Spor Lisesi (6)	10	285.75					
	Çok Prog. L.(7)	23	151.35					
	Güzel San. L.(8)	8	365.63					

p<.05

Tablo 33'te görüldüğü üzere öğretmenlerin "görev yapılan okul türüne" göre plazma liderliğe ilişkin algıları arasında lider-üye etkileşimi boyutunda [$\chi^2=24.584$, $sd=7$, $p<.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$\chi^2=25.655$, $sd=7$, $p<.05$], örgütsel zeka boyutunda [$\chi^2=15.670$, $sd=7$, $p<.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$\chi^2=19.973$, $sd=7$, $p<.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$\chi^2=23.072$, $sd=7$, $p<.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$\chi^2=23.628$, $sd=7$, $p<.05$] ve ölçeğin tamamında [$\chi^2=21.836$, $sd=7$, $p<.05$] anlamlı farklılıklar varken; adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$\chi^2=20.313$, $sd=7$, $p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$\chi^2=10.420$, $sd=7$, $p>.05$] ve çevresel şartlara uyum boyutunda [$\chi^2=13.308$, $sd=7$, $p>.05$] anlamlı farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Tablo 32'de ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi ile ortaya çıkan p değeri .0017 olarak

hesaplanmıştır. Böylece gruplar arasındaki farklar $p=.0017$ değerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 33'e göre lider-üye etkileşimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Anadolu\ Lisesi_{Sıra\ Ortalaması}=224.14 > Çok\ Programlı\ Lise_{Sıra\ Ortalaması}=125.37$) daha yüksek olup 0.22 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Mesleki ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Mesleki\ ve\ Teknik\ Anadolu\ Lisesi_{Sıra\ Ortalaması}=228.68 > Çok\ Programlı\ Lise_{Sıra\ Ortalaması}=125.37$) daha yüksek olup 0.36 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile İmam-Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta İmam-Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($İmam-Hatip\ Lisesi_{Sıra\ Ortalaması}=243.79 > Çok\ Programlı\ Lise_{Sıra\ Ortalaması}=125.37$) daha yüksek olup 0.35 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Güzel\ Sanatlar\ Lisesi_{Sıra\ Ortalaması}=346.69 > Çok\ Programlı\ Lise_{Sıra\ Ortalaması}=125.37$) daha yüksek olup 0.62 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 33'e göre yetenek yönetimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Dördüncü anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Güzel\ Sanatlar\ Lisesi_{Sıra\ Ortalaması}=372.75 > Sosyal\ Bilimler\ Lisesi_{Sıra\ Ortalaması}=202.92$) daha yüksek olup 0.71 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ($Güzel\ Sanatlar\ Lisesi_{Sıra}$

Ortalaması=372.75 >Çok Programlı Lise_{Sıra Ortalaması}=154.09) daha yüksek olup 0.63 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 33'e göre örgütsel zeka boyutundaki anlamlı farklılık Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=326.56>Çok Programlı Lise_{Sıra Ortalaması}=155.41) daha yüksek olup 0.50 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 33'e göre eylem ve tepkide çabukluk boyutundaki anlamlı farklılık Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=368.38 >Sosyal Bilimler Lisesi_{Sıra Ortalaması}=190.19) daha yüksek olup 0.78 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 33'e göre bilgi yönetimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=368.31>Sosyal Bilimler Lisesi_{Sıra Ortalaması}=179.46) daha yüksek olup 0.75 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark İmam-Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=368.31>İmam-Hatip Lisesi_{Sıra Ortalaması}=220.39) daha yüksek olup 0.31 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=368.31 >Çok Programlı Lise_{Sıra Ortalaması}=147.15) daha yüksek olup 0.62 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 33'e göre yenilik yönetimi boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan

öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=383.75>Anadolu Lisesi_{Sıra Ortalaması}=216.11) daha yüksek olup 0.23 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=383.75>Sosyal Bilimler Lisesi_{Sıra Ortalaması}=198.50) daha yüksek olup 0.79 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark İmam-Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=383.75>İmam-Hatip Lisesi_{Sıra Ortalaması}=247.07) daha yüksek olup 0.30 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=383.75>Çok Programlı Lise_{Sıra Ortalaması}=161.63) daha yüksek olup 0.68 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 33'e göre plazma liderlik ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın ilki Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=365.63 >Sosyal Bilimler Lisesi_{Sıra Ortalaması}=202.12) daha yüksek olup 0.70 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Güzel Sanatlar Lisesinde Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (Güzel Sanatlar Lisesi_{Sıra Ortalaması}=365.63>Çok Programlı Lise_{Sıra Ortalaması}=151.35) daha yüksek olup 0.61 değerle yüksek düzeyde etki büyüklüğündedir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “yaşa” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “yaşa” göre toplam

ve alt boyutlara ilişkin Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Yaşa” Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı	Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	21-30 yaş arası	179	228.13	3	3.887	.27	-	-
	31-40 yaş arası	212	228.10					
	41-50 yaş arası	40	243.31					
	51 yaş ve üzeri	22	177.55					
Adil (Tarafsız) Yönetim	21-30 yaş arası	179	232.64	3	3.756	.30	-	-
	31-40 yaş arası	212	224.28					
	41-50 yaş arası	40	241.54					
	51 yaş ve üzeri	22	180.91					
Yetenek Yönetimi	21-30 yaş arası	179	226.99	3	3.509	.32	-	-
	31-40 yaş arası	212	228.93					
	41-50 yaş arası	40	242.49					
	51 yaş ve üzeri	22	180.36					
Örgütsel Zeka	21-30 yaş arası	179	218.74	3	2.442	.49	-	-
	31-40 yaş arası	212	231.80					
	41-50 yaş arası	40	247.79					
	51 yaş ve üzeri	22	210.20					
Eylem ve Tepkide Çabukluk	21-30 yaş arası	179	236.37	3	3.465	.33	-	-
	31-40 yaş arası	212	223.05					
	41-50 yaş arası	40	228.49					
	51 yaş ve üzeri	22	186.18					
Bilgi Yönetimi	21-30 yaş arası	179	221.11	3	7.386	.06	-	-
	31-40 yaş arası	212	226.74					
	41-50 yaş arası	40	273.98					
	51 yaş ve üzeri	22	192.05					
Yenilik Yönetimi	21-30 yaş arası	179	231.51	3	5.407	.14	-	-
	31-40 yaş arası	212	221.53					
	41-50 yaş arası	40	258.70					
	51 yaş ve üzeri	22	185.32					
İnsan Kaynakları Yönetimi	21-30 yaş arası	179	229.20	3	3.456	.32	-	-
	31-40 yaş arası	212	223.48					
	41-50 yaş arası	40	253.94					
	51 yaş ve üzeri	22	194.09					
Çevresel Şartlara Uyum	21-30 yaş arası	179	231.85	3	4.204	.24	-	-
	31-40 yaş arası	212	227.44					
	41-50 yaş arası	40	232.16					
	51 yaş ve üzeri	22	173.91					
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	21-30 yaş arası	179	228.71	3	4.473	.21	-	-
	31-40 yaş arası	212	226.39					
	41-50 yaş arası	40	250.04					
	51 yaş ve üzeri	22	177.11					

Tablo 34'te görüldüğü üzere öğretmenlerin “yaşa” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$\chi^2=3.887$, $sd=3$, $p>.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$\chi^2=3.756$, $sd=3$, $p>.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$\chi^2=3.509$, $sd=5$, $p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$\chi^2=2.442$, $sd=3$, $p>.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$\chi^2=3.465$, $sd=3$, $p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$\chi^2=7.386$, $sd=3$, $p>.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$\chi^2=5.407$, $sd=3$, $p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$\chi^2=3.456$, $sd=3$, $p>.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$\chi^2=4.204$, $sd=3$, $p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$\chi^2=4.473$, $sd=3$, $p>.05$] anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “mesleki kıdeme” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “mesleki kıdeme” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Mesleki Kıdeme” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	1-4 yıl arası	182	3.19	.63	1.099	.35	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.25	.52				
	9-12 yıl arası	59	3.16	.50				
	13-16 yıl arası	50	3.15	.53				
	17 yıl ve üzeri	34	3.36	.54				
Adil (Tarafsız) Yönetim	1-4 yıl arası	182	3.27	.68	1.259	.28	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.19	.61				
	9-12 yıl arası	59	3.21	.60				
	13-16 yıl arası	50	3.14	.66				
	17 yıl ve üzeri	34	3.41	.55				
Yetenek Yönetimi	1-4 yıl arası	182	3.20	.63	1.179	.32	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.14	.64				
	9-12 yıl arası	59	3.16	.62				
	13-16 yıl arası	50	3.08	.58				
	17 yıl ve üzeri	34	3.36	.50				
Örgütsel Zeka	1-4 yıl arası	182	3.21	.69	.527	.71	-	
	5-8 yıl arası	128	3.22	.60				
	9-12 yıl arası	59	3.17	.55				
	13-16 yıl arası	50	3.19	.61				
	17 yıl ve üzeri	34	3.36	.50				

(Tablo 35'in Devamı)

Eylem ve Tepkide Çabukluk	1-4 yıl arası	182	3.12	.69	.470	.75	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.20	.58				
	9-12 yıl arası	59	3.12	.59				
	13-16 yıl arası	50	3.18	.58				
	17 yıl ve üzeri	34	3.23	.46				
Bilgi Yönetimi	1-4 yıl arası	182	3.21	.71	.672	.61	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.21	.61				
	9-12 yıl arası	59	3.22	.62				
	13-16 yıl arası	50	3.19	.63				
	17 yıl ve üzeri	34	3.40	.55				
Yenilik Yönetimi	1-4 yıl arası	182	3.20	.66	.302		-	-
	5-8 yıl arası	128	3.15	.69				
	9-12 yıl arası	59	3.21	.57				
	13-16 yıl arası	50	3.16	.67				
	17 yıl ve üzeri	34	3.28	.52				
İnsan Kaynakları Yönetimi	1-4 yıl arası	182	3.22	.64	.248	.87	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.25	.59				
	9-12 yıl arası	59	3.27	.50				
	13-16 yıl arası	50	3.28	.59				
	17 yıl ve üzeri	34	3.32	.54				
Çevresel Şartlara Uyum	1-4 yıl arası	182	3.17	.65	.911	.45	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.26	.58				
	9-12 yıl arası	59	3.17	.53				
	13-16 yıl arası	50	3.25	.54				
	17 yıl ve üzeri	34	3.35	.48				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	1-4 yıl arası	182	3.20	.58	.609	.66	-	-
	5-8 yıl arası	128	3.21	.53				
	9-12 yıl arası	59	3.19	.47				
	13-16 yıl arası	50	3.17	.52				
	17 yıl ve üzeri	34	3.34	.44				

Tablo 35'te görüldüğü gibi öğretmenlerin “mesleki kıdeme” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$F_{(4-452)}=1.099$; $p>.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$F_{(4-452)}=1.259$; $p>.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$F_{(4-452)}=1.179$; $p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$F_{(4-452)}=.527$; $p>.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$F_{(4-452)}=.470$; $p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$F_{(4-452)}=.672$; $p>.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$F_{(4-452)}=.302$; $p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$F_{(4-452)}=.248$; $p>.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$F_{(4-452)}=.911$; $p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(4-452)}=.609$; $p>.05$] anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “okul müdürüyle çalışma süresine” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına

ilişkin algılarının “okul müdürüyle çalışma süresine” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Okul Müdürüyle Çalışma Süresine” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	1-2 yıl arası (1)	210	3.28	.53	3.238	.04*	2<1	0.014
	3-4 yıl arası (2)	142	3.14	.59				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.16	.60				
Adil (Tarafsız) Yönetim	1-2 yıl arası (1)	210	3.36	.57	7.228	.00*	2<1 3<1	0.031
	3-4 yıl arası (2)	142	3.12	.71				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.15	.64				
Yetenek Yönetimi	1-2 yıl arası (1)	210	3.26	.55	3.271	.03*	2<1 3<1	0.013
	3-4 yıl arası (2)	142	3.11	.64				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.10	.69				
Örgütsel Zeka	1-2 yıl arası (1)	210	3.32	.60	6.612	.00*	2<1 3<1	0.029
	3-4 yıl arası (2)	142	3.08	.67				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.17	.58				
Eylem ve Tepkide Çabukluk	1-2 yıl arası (1)	210	3.25	.57	4.346	.01*	2<1	0.019
	3-4 yıl arası (2)	142	3.06	.70				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.10	.57				
Bilgi Yönetimi	1-2 yıl arası (1)	210	3.32	.58	4.914	.00*	2<1	0.021
	3-4 yıl arası (2)	142	3.10	.72				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.21	.67				
Yenilik Yönetimi	1-2 yıl arası (1)	210	3.26	.59	2.365	.09	-	-
	3-4 yıl arası (2)	142	3.13	.71				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.13	.68				
İnsan Kaynakları Yönetimi	1-2 yıl arası (1)	210	3.31	.58	2.500	.08	-	-
	3-4 yıl arası (2)	142	3.16	.66				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.27	.52				
Çevresel Şartlara Uyum	1-2 yıl arası (1)	210	3.29	.56	3.204	.04*	2<1	0.014
	3-4 yıl arası (2)	142	3.12	.64				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.22	.57				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	1-2 yıl arası (1)	210	3.29	.50	5.264	.01*	2<1 3<1	0.023
	3-4 yıl arası (2)	142	3.11	.58				
	5 yıl ve üzeri (3)	101	3.16	.54				

p<.05

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “okul müdürüyle çalışma süresine” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$F_{(2-452)}=3.238$; $p<.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$F_{(2-452)}=7.228$; $p<.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}=3.271$; $p<.05$], örgütsel zeka boyutunda [$F_{(2-452)}=6.612$; $p<.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$F_{(2-452)}=4.346$; $p<.05$], bilgi yönetimi

boyutunda [$F_{(2-452)}=4.914$; $p<.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$F_{(2-452)}=3.204$; $p<.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(2-452)}=5.264$; $p<.05$] anlamlı bir farklılık varken; yenilik yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}= 2.365$; $p>.05$] ve insan kaynakları yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}= 2.500$; $p>.05$] anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 36'da lider-üye etkileşimindeki anlamlı fark müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasındadır. Lider-üye etkileşimi boyutunda tespit edilen anlamlı farkta 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.28$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.14$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.014 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da adil (tarafsız) yönetim boyutundaki anlamlı farkın müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasında; müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 5 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenler arasında olduğu bulgulanmıştır. Müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.36$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.12$); müdürüyle 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.15$)'tir. Adil (tarafsız) yönetim boyutunda hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.031 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da yetenek yönetimi boyutundaki anlamlı farkın müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasında; müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 5 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenler arasında olduğu bulgulanmıştır. Müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.26$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.11$); müdürüyle 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.10$)'dur. Yetenek yönetimi boyutunda hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.013 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da örgütsel zeka boyutundaki anlamlı farkın müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasında; müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 5 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenler arasında olduğu bulgulanmıştır. Müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan

öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.32$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.08$); müdürüyle 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.17$)'dir. Örgütsel zeka boyutunda hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.029 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da eylem ve tepkide çabukluk boyutundaki anlamlı fark müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasındadır. Eylem ve tepkide çabukluk boyutunda tespit edilen anlamlı farkta 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.25$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.06$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.019 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da bilgi yönetimi boyutundaki anlamlı fark müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasındadır. Bilgi yönetimi boyutunda tespit edilen anlamlı farkta 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.32$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.10$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.021 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da çevresel şartlara uyum boyutundaki anlamlı fark müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasındadır. Çevresel şartlara uyum boyutunda tespit edilen anlamlı farkta 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.29$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.12$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.014 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 36'da plazma liderlik ölçeğinin tamamında anlamlı farkın müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasında; müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 5 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenler arasında olduğu bulgulanmıştır. Müdürüyle 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.29$) iken; 3-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.11$); müdürüyle 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.16$)'dir. Ölçeğin tamamında hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.023 düşük etki düzeyindedir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “branşa” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “branşa” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Branşa” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Düzey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.18	.57	1.367	.25		
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.22	.59				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.30	.52				
Adil (Tarafsız) Yönetim	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.18	.65	2.573	.07		
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.30	.66				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.34	.54				
Yetenek Yönetimi	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.12	.64	3.816	.02*	1<3	0.017
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.20	.60				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.35	.53				
Örgütsel Zeka	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.18	.62	1.219	.30		
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.22	.67				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.32	.53				
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.08	.61	4.999	.00*	1<3	0.022
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.21	.63				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.33	.59				
Bilgi Yönetimi	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.18	.66	1.758	.17		
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.24	.67				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.35	.53				
Yenilik Yönetimi	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.12	.66	5.905	.00*	1<3	0.026
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.22	.65				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.42	.54				
İnsan Kaynakları Yönetimi	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.22	.61	.911	.40		
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.28	.58				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.31	.56				
Çevresel Şartlara Uyum	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.18	.61	1.340	.26		
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.24	.59				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.31	.52				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Sözel Ders Öğrt.(1)	253	3.16	.54	3.039	.04*	1<3	0.013
	Sayısal Ders Öğrt.(2)	133	3.24	.55				
	Meslek Dersi Öğrt.(3)	67	3.34	.45				

p<.05

Tablo 37'de görüldüğü gibi öğretmenlerin "branşa" göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$F_{(2-452)}=1.367$; $p>.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$F_{(2-452)}=2.573$; $p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$F_{(2-452)}=1.219$; $p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}=1.758$; $p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}=.911$; $p>.05$], çevresel şartlar uyum boyutunda [$F_{(2-452)}=1.340$; $p>.05$] anlamlı bir farklılık yokken; yetenek yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}=3.816$; $p<.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$F_{(2-452)}=4.999$; $p<.05$], yenilik yönetimi boyutunda [$F_{(2-452)}=5.605$; $p<.05$] ve plazma liderlik ölçeğinin tamamında [$F_{(2-452)}=3.039$; $p<.05$] anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 37'de yetenek yönetimi boyutundaki anlamlı fark sözel dersi öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasındadır. Meslek dersleri öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.35$) iken; sözel dersi öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.12$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.017 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 37'de eylem ve tepkide çabukluk boyutundaki anlamlı fark sözel dersi öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasındadır. Meslek dersleri öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.33$) iken; sözel dersi öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.08$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.022 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 37'de yenilik yönetimi boyutundaki anlamlı farkın sözel dersi öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında ve sayısal dersi öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Meslek dersleri öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.42$) iken; sözel dersi öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.12$), sayısal dersi öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.22$) olarak bulgulanmıştır. Yenilik yönetimi boyutunda anlamlı farkın eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.026 olup düşük etki düzeyindedir.

Tablo 37'de ölçeğin tamamında anlamlı fark sözel dersi öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasındadır. Meslek dersleri öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.34$) iken; sözel dersi öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.16$) olarak bulgulanmış olup eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.013 düşük etki düzeyindedir.

Öğretmenlerin plazma liderliğe ilişkin algılarının “öğrenim durumuna” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “öğrenim durumuna” göre toplam ve alt boyutlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının “Öğrenim Durumuna” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları (N=453)

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Cohen's d Etki Büyüklüğü
Lider-Üye Etkileşimi	Lisans	385	3.22	.57	451	.953	.34	
	Lisansüstü	68	3.15	.55				
Adil (Tarafsız) Yönetim	Lisans	385	3.24	.63	451	.410	.68	
	Lisansüstü	68	3.21	.69				
Yetenek Yönetimi	Lisans	385	3.19	.61	451	.752	.45	
	Lisansüstü	68	3.12	.66				
Örgütsel Zeka	Lisans	385	3.21	.62	451	.535	.59	
	Lisansüstü	68	3.25	.68				
Eylem ve Tepkide Çabukluk	Lisans	385	3.16	.62	451	.283	.77	
	Lisansüstü	68	3.14	.60				
Bilgi Yönetimi	Lisans	385	3.22	.64	451	-.175	.86	
	Lisansüstü	68	3.24	.71				
Yenilik Yönetimi	Lisans	385	3.21	.64	451	1.935	.04*	0.25
	Lisansüstü	68	3.05	.66				
İnsan Kaynakları Yönetimi	Lisans	385	3.25	.59	451	.101	.91	
	Lisansüstü	68	3.25	.62				
Çevresel Şartlara Uyum	Lisans	385	3.22	.60	451	.193	.84	
	Lisansüstü	68	3.21	.59				
Plazma Liderlik Ölçeği-Tüm	Lisans	385	3.21	.53	451	.491	.62	
	Lisansüstü	68	3.18	.57				

*p<.05

Tablo 38’de görüldüğü üzere öğretmenlerin “öğrenim durumuna” göre plazma liderliğe ilişkin algıları lider-üye etkileşimi boyutunda [$t_{(451)}=.953;p>.05$], adil (tarafsız) yönetim boyutunda [$t_{(451)}=.410;p>.05$], yetenek yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=.752;p>.05$], örgütsel zeka boyutunda [$t_{(451)}=.535;p>.05$], eylem ve tepkide çabukluk boyutunda [$t_{(451)}=.283;p>.05$], bilgi yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=-.175;p>.05$], insan kaynakları yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=.101;p>.05$], çevresel şartlara uyum boyutunda [$t_{(451)}=.193;p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$t_{(451)}=.491;p>.05$] anlamlı bir farklılık bulunmazken; sadece yenilik yönetimi boyutunda [$t_{(451)}=1.935;p<.05$] anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Yenilik yönetimi boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.21$) iken; lisansüstü

mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.05$) olarak bulgulanmış olup Cohen's d etki büyüklüğü 0.25 düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Betimsel İstatistiksel Bulguları

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarınınölçeğin toplamında ve alt boyutlarında hangi düzeyde olduğuna yönelik betimsel istatistikselbulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Düzyey
İnsan Olmak Boyutu	453	3.22	.61	Katılıyorum
Görev ve Sorumluluk Boyutu	453	3.17	.60	Katılıyorum
Hak ve Özgürlükler Boyutu	453	3.06	.65	Katılıyorum
Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	453	3.32	.64	Kesinlikle katılıyorum
Birlikte Yaşama Boyutu	453	3.01	.77	Katılıyorum
Vatandaşlık Ölçeği-Tüm	453	3.17	.47	Katılıyorum

Tablo 39'da görüldüğü gibi ölçeğin bütününde öğrencilerin vatandaşlık algıları ($\bar{X}=3.17$; $Ss=.47$) ortalamayla "Katılıyorum" düzeyindedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre katılımcıların vatandaşlık algıları insan olmak boyutunda ($\bar{X}=3.22$; $Ss=.61$), görev ve sorumluluk boyutunda ($\bar{X}=3.17$; $Ss=.60$), hak ve özgürlükler boyutunda ($\bar{X}=3.06$; $Ss=.65$) ve birlikte yaşama boyutunda ($\bar{X}=3.01$; $Ss=.77$) "Katılıyorum" düzeyindeyken; etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda ise ($\bar{X}=3.32$; $Ss=.64$) "Kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Ancak öğrencilerin görece en çok katılım gösterdikleri alt boyut etkin (aktif) vatandaşlık ($\bar{X}=3.32$; $Ss=.64$) boyutu iken; en az katılım gösterdikleri boyut ise birlikte yaşama boyutudur ($\bar{X}=3.01$; $Ss=.77$). Dolayısıyla öğrencilerin ölçeğin etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda vatandaşlık algılarının "çok yüksek düzeyde"; ölçeğin tamamında ve diğer boyutlarında ise "yüksek düzeyde" olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 38'e göre boyutlar bakımından standart sapma puanları incelendiğinde ise en homojen dağılımın görev ve sorumluluk boyutunda ($Ss=.60$), en heterojen dağılımın ise birlikte yaşama boyutunda ($Ss=.77$) olduğu görülmektedir. Öğrencilere uygulanan vatandaşlık ölçeği maddelerinin sıklıkları, yüzdeleri, medyan ve interquartile range / çeyrekler açıklığı değerleri ise Tablo 40'ta verilmiştir (N_A : Kesinlikle katılmıyorum diyenlerin sayısı, N_B :

Katılmıyorum diyenlerin sayısı, N_C : Katılıyorum diyenlerin sayısı, N_D : Kesinlikle katılıyorum diyenlerin sayısı, IQR : Interquartile Range / Çeyrekler Açıklığı).

Tablo 40

Öğrenci Vatandaşlık Ölçeği Maddelerinin Sıklıkları, Yüzdeleri, Medyan ve Interquartile Range (IQR) / Çeyrekler Açıklığı Değerleri (N=904)

İnsan Olmak Boyutu	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
1 İnsanlar oldukları gibi kabul edilmelidir.	61 (6.7)	90 (10.0)	302 (33.4)	451 (49.9)	3.0	3.0-4.0
2 Her insan değerlidir.	57 (6.3)	109 (12.1)	231 (25.6)	451 (49.9)	4.0	3.0-4.0
3 Bireyin çıkarları toplumun çıkarlarından daha önemlidir.	78 (8.6)	136 (15.0)	337 (37.3)	353 (39.0)	3.0	3.0-4.0
4 Her bireyin kendi kaderini belirleme hakkı vardır.	56 (6.2)	64 (7.1)	261 (28.9)	523 (57.9)	4.0	3.0-4.0
5 Zor durumda olan her insana yardım edilmelidir	66 (7.3)	123 (13.6)	356 (39.4)	359 (39.7)	3.0	3.0-4.0
Görev ve Sorumluluk Boyutu	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
6 Ülkem için üzerime düşen her görevi yapmaya hazırım.	56 (6.2)	87 (9.6)	296 (32.7)	465 (51.4)	4.0	3.0-4.0
7 Bir tehlike karşısında vatanımı savunmaya hazırım.	51 (5.5)	82 (9.1)	278 (30.8)	493 (54.5)	4.0	3.0-4.0
8 Ülkemle ilgili yapılan haksız eleştirilere izin vermem.	52 (5.8)	78 (8.6)	323 (35.7)	451 (49.9)	3.0	3.0-4.0
9 Gördüğüm yolsuzlukları ilgili yerlere şikayet ederim.	68 (7.5)	192 (21.2)	389 (43.0)	255 (28.2)	3.0	2.0-4.0
10 Kamu mallarını kendi malımmış gibi korurum.	58 (6.4)	124 (13.7)	370 (40.9)	352 (38.9)	3.0	3.0-4.0
11 Ülkeme düşmanca tavır takınan başka ülkelerin ürününü satın almam.	60 (6.6)	110 (12.2)	384 (42.5)	350 (38.7)	3.0	3.0-4.0
12 Ülkemi ilgilendiren sorunların çözümünde üzerime düşeni yapmaya çalışırım.	55 (6.1)	93 (10.3)	377 (41.7)	379 (41.9)	3.0	3.0-4.0
13 Ülkeme faydalı olabilecek işler yaparım.	48 (5.3)	74 (8.2)	349 (38.6)	433 (47.9)	3.0	3.0-4.0
14 Ülkeme zarar verebilecek durumları önlemeye çalışırım.	55 (6.1)	95 (10.5)	368 (40.7)	386 (42.7)	3.0	3.0-4.0
15 Ülkemin savunma amaçlı politikalarını desteklerim.	81 (9.0)	148 (16.4)	392 (43.4)	283 (31.3)	3.0	2.0-4.0
Hak ve Özgürlükler Boyutu	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
16 Herkes istediği şekilde yaşayabilmelidir.	87 (9.5)	233 (25.8)	341 (37.7)	243 (26.9)	3.0	2.0-4.0
17 Ülkemde kanunlar çerçevesinde özgürce her şeyi yapabiliyorum.	52 (5.8)	118 (13.1)	343 (37.9)	391 (43.3)	3.0	3.0-4.0
18 Ülkemin aleyhine gerçekleşen olayları demokratik yollarla protesto ederim.	53 (5.9)	121 (13.4)	341 (37.7)	389 (43.0)	3.0	3.0-4.0
19 Herkes kamu hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanmalıdır.	60 (6.6)	142 (15.7)	363 (40.2)	339 (37.5)	3.0	3.0-4.0

(Tablo 40'ın devamı)

Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
20 Demokratik süreçleri (oy verme vb.) etkin bir şekilde desteklerim.	56 (6.2)	65 (7.2)	216 (23.9)	537 (62.7)	4.0	3.0-4.0
21 Ülke sorunlarının çözümüne yönelik faaliyetlere katılırım.	51 (5.6)	79 (8.7)	385 (42.6)	389 (43.0)	3.0	3.0-4.0
22 Ülke genelinde ortaya çıkan eşitsizlikleri gidermek için mücadele ederim.	72 (8.0)	107 (11.8)	305 (33.7)	420 (46.5)	3.0	3.0-4.0
23 Doğal çevrenin korunmasına yönelik faaliyetlere katılırım.	61 (6.7)	79 (8.7)	293 (32.4)	471 (52.1)	4.0	3.0-4.0
24 Toplumsal sorunlara karşı duyarlıyım.	54 (6.0)	56 (6.2)	244 (27.0)	550 (60.8)	4.0	3.0-4.0
Birlikte Yaşama Boyutu	N_A (%)	N_B (%)	N_C (%)	N_D (%)	Medyan	IQR
25 Kültürel çeşitlilik bir zenginliktir.	123 (13.5)	129 (14.3)	254 (28.1)	398 (44.0)	3.0	2.0-4.0
26 Bir vatandaşın farklı kültürü temsil eden bir kıyafetle dolaşması beni rahatsız etmez.	116 (12.8)	116 (12.8)	253 (28.0)	419 (46.3)	3.0	2.0-4.0
27 Ülkemde farklı dillerde yayın yapan TV kanallarının açılmasını desteklerim.	144 (15.9)	209 (23.1)	308 (34.1)	243 (26.9)	3.0	2.0-4.0
28 Farklı etnik kökenden biriyle rahatça arkadaşlık kurabilirim.	93 (10.3)	91 (10.1)	245 (27.1)	475 (52.5)	4.0	3.0-4.0

Tablo 40'ta görüldüğü üzere öğrencilerin insan olmak boyutuna ilişkin algıları genel olarak "Kesinlikle katılıyorum" düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğrenciler, insan olmak boyutunda "Kesinlikle katılıyorum" düzeyinde en çok "İnsanlar oldukları gibi kabul edilmelidir ($N_D= 451$; % 49.9)ve "Her insan değerlidir ($N_D= 451$; % 49.9) ifadelerinde; "Kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde ise en çok "Bireyin çıkarları toplumun çıkarlarından daha önemlidir ($N_A= 78$; % 8.6)" ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 40'ta öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin algıları genel olarak "Kesinlikle katılıyorum" düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğrenciler, görev ve sorumluluk boyutunda "Kesinlikle katılıyorum" düzeyinde en çok "Bir tehlike karşısında vatanımı savunmaya hazırım ($N_D= 493$; % 54.5)" ifadesinde; "Kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde ise en çok "Ülkemin savunma amaçlı politikalarını desteklerim($N_A= 81$; % 9.0)" ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 40'ta öğrencilerin hak ve özgürlükler boyutuna ilişkin algıları genel olarak "Katılıyorum" düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğrenciler, hak ve

özgürlükler boyutunda “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok “*Ülkemde kanunlar çerçevesinde özgürce her şeyi yapabiliyorum* ($N_D= 391$; % 43.3)” ifadesinde; “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde de en çok “*Herkes istediği şekilde yaşayabilmelidir*($N_A= 87$; % 9.5)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 40’ta öğrencilerin etkin (aktif) vatandaşlık boyutuna ilişkin algıları genel olarak “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğrenciler, etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok “*Toplumsal sorunlara karşı duyarlıyım* ($N_D= 550$; % 60.8)” ifadesinde; “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok “*Ülke genelinde ortaya çıkan eşitsizlikleri gidermek için mücadele ederim* ($N_A= 72$; % 8.0)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

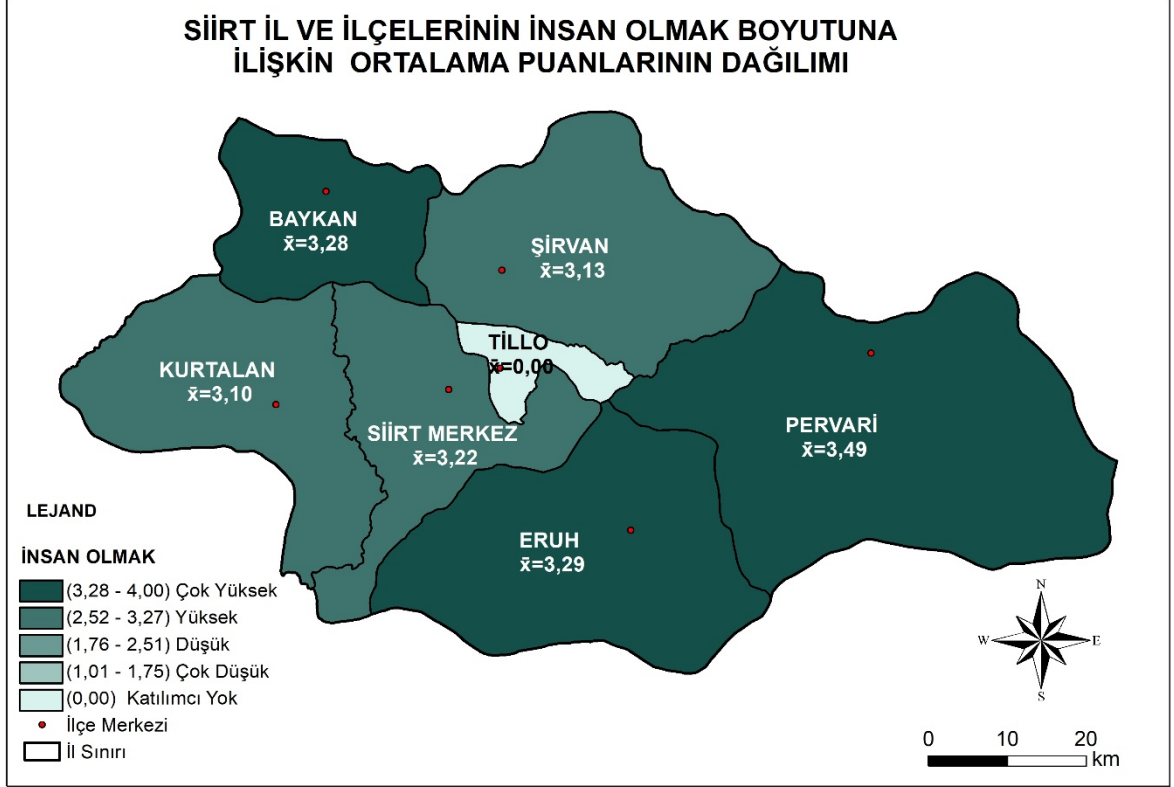
Tablo 40’ta öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin algıları genel olarak “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğrenciler, birlikte yaşama boyutunda “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok “*Farklı etnik kökenden biriyle rahatça arkadaşlık kurabilirim* ($N_D= 475$; % 52.5)” ifadesinde; “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok “*Ülkemde farklı dillerde yayın yapan TV kanallarının açılmasını desteklerim* ($N_A= 144$; % 15.9)”ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 40’ta öğrencilerin vatandaşlık ölçeğinin tamamına ilişkin algıları genel olarak “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Öğrenciler, ölçeğin tamamında “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde en çok “*Toplumsal sorunlara karşı duyarlıyım* ($N_D= 550$; % 60.8)” ifadesinde; “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde ise en çok “*Ülkemde farklı dillerde yayın yapan TV kanallarının açılmasını desteklerim* ($N_A= 144$; % 15.9)” ifadesinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Siirt ili ve İlçelerine Göre Mekânsal Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının vatandaşlık ölçeğinin boyutlarında ve tamamında Siirt ili ve ilçelerine göre mekânsal olarak nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “insan olmak” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının “insan olmak” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 47’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [\bar{X} =0.00] olarak alınmıştır).



Şekil 47. Siirt ili ve ilçelerinin insan olmak boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 47’de görüldüğü gibi ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarının “insan olmak” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Pervari(\bar{X} =3.49) iken; en az yoğun olduğu ilçe Kurtalan (\bar{X} =3.10) olmuştur. Başka bir anlatımla “insan olmak” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Pervari (\bar{X} =3.49), Eruh (\bar{X} =3.29), Baykan (\bar{X} =3.28), Siirt merkez (\bar{X} =3.22), Şirvan (\bar{X} =3.13) ve Kurtalan (\bar{X} =3.10) şeklindedir. Buna göre Pervari’de, Eruh’ta ve Baykan’da ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin insan olmak boyutuna yönelik algılarının “çok yüksek”; Siirt merkezde, Şirvan’da ve

Kurtalan'da ise "yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Pervari'de, Eruh'ta ve Bakyan'da ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer ilçelere kıyasla bireyleri oldukları gibi kabul ettikleri, bireysel çıkarları toplumsal çıkarlardan daha üstün gördükleri iddia edilebilir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının "görev ve sorumluluk" boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının "görev ve sorumluluk" boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 48'de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

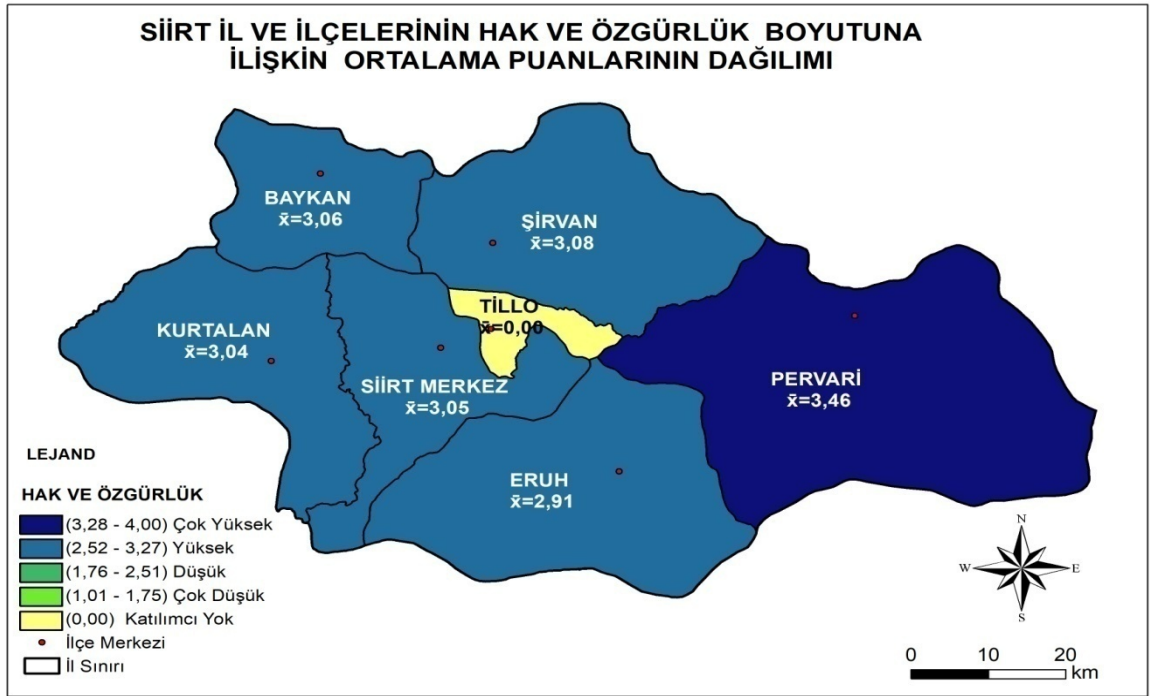


Şekil 48. Siirt ili ve ilçelerinin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 48'de görüldüğü gibi ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarının "görev ve sorumluluk" boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Pervari($\bar{X}=3.58$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Kurtalan ($\bar{X}=3.04$) olmuştur. Başka bir anlatıma "görev ve sorumluluk" boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre

sıralaması Pervari ($\bar{X}=3.58$), Şirvan ($\bar{X}=3.23$), Eruh ($\bar{X}=3.17$), Baykan ($\bar{X}=3.16$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.16$) ve Kurtalan ($\bar{X}=3.04$) şeklindedir. Buna göre Pervari’de ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna yönelik algılarının “çok yüksek”; Şirvan’da, Eruh’ta, Baykan’da, Siirt merkezde ve Kurtalan’da ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Pervari’de ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer ilçelere kıyasla Türkiye için faydalı işler üstlenmeye, kamu mallarını kendi malı gibi korumaya ve Türkiye’nin çıkarları doğrultusunda her görevi yapmaya daha istekli oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “hak ve özgürlükler” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının “hak ve özgürlükler” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 49’da verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

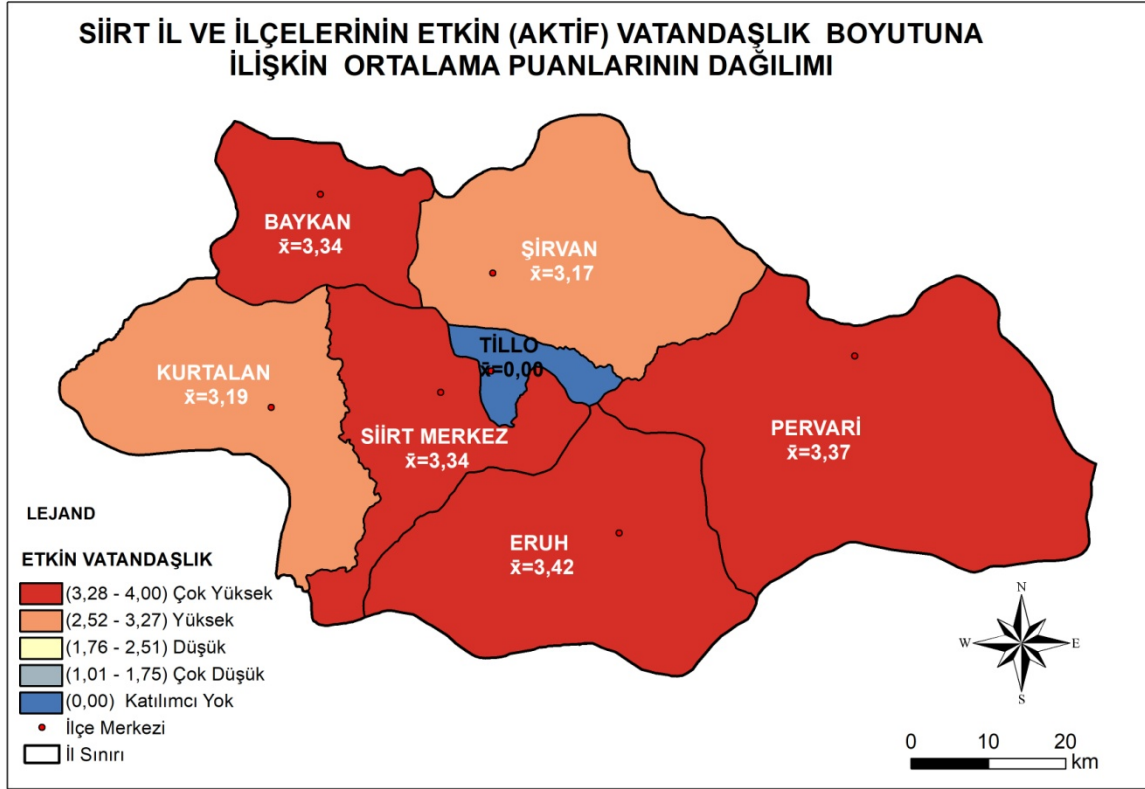


Şekil 49. Siirt ili ve ilçelerinin hak ve özgürlükler boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 49’da görüldüğü üzere ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarının “hak ve özgürlükler” boyutuna göre mekânsal

dağılımının en yoğun olduğu ilçe Pervari ($\bar{X}=3.46$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=2.91$) olmuştur. Başka bir deyişle “hak ve özgürlükler” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Pervari ($\bar{X}=3.46$), Şirvan ($\bar{X}=3.08$), Baykan ($\bar{X}=3.06$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.05$), Kurtalan ($\bar{X}=3.04$) ve Eruh ($\bar{X}=2.91$) şeklindedir. Buna göre Pervari’de ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin hak ve özgürlükler boyutuna yönelik algılarının “çok yüksek”; Şirvan’da, Baykan’da, Siirt merkezde, Kurtalan’da ve Eruh’ta ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Pervari’de ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer ilçelere göre demokratik ilkeler çerçevesinde herkesin protesto hakkına sahip olduğunu ve kanunlara uygun olmak şartıyla özgürce her şeyin yapılabileceğine yönelik katılımlarının görece daha yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

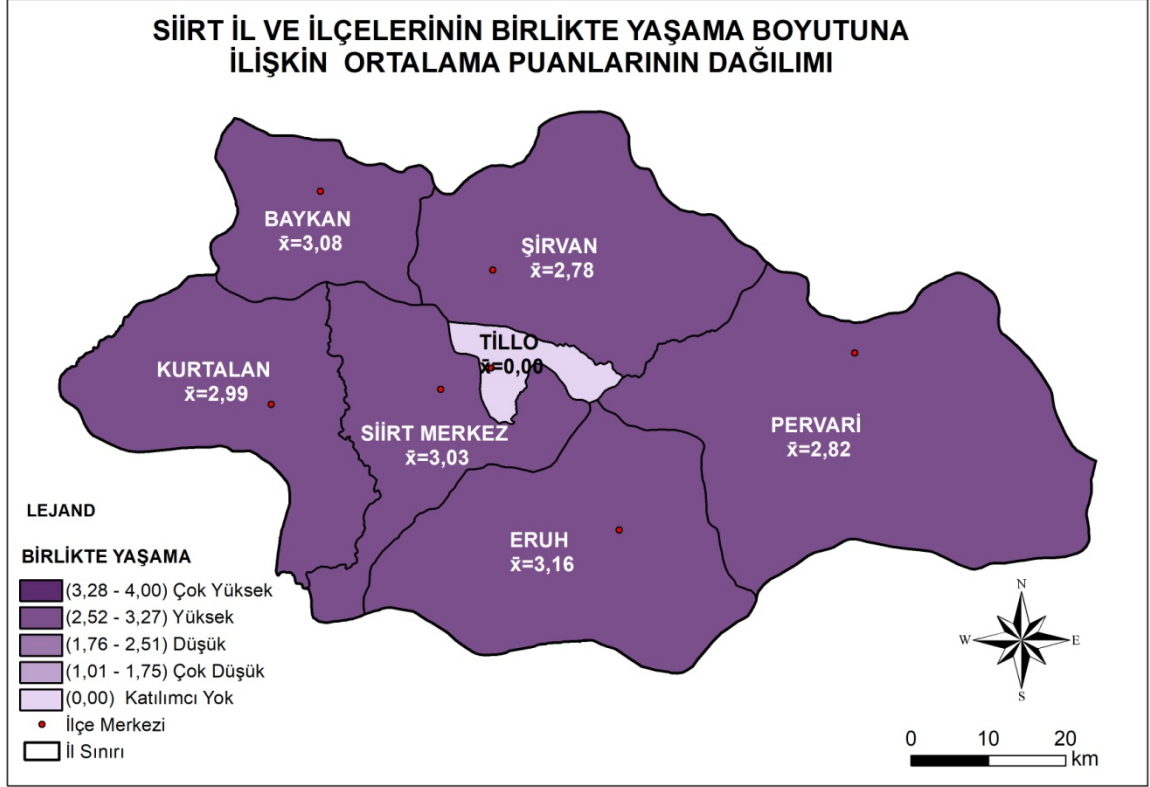
Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “etkin (aktif) vatandaşlık” boyutuna göre mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının “etkin (aktif) vatandaşlık” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 50’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 50. Siirt ili ve ilçelerinin etkin (aktif) vatandaşlık boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 50’de görüldüğü üzere ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarının “etkin (aktif) vatandaşlık” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=3.42$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=3.17$) olmuştur. Başka bir deyişle “etkin (aktif) vatandaşlık” boyutunda mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Eruh ($\bar{X}=3.42$), Pervari ($\bar{X}=3.37$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.34$), Baykan ($\bar{X}=3.34$), Kurtalan ($\bar{X}=3.19$) ve Şirvan ($\bar{X}=3.17$) şeklindedir. Buna göre Eruh’ta, Pervari’de, Siirt merkezde ve Baykan’da ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin etkin (aktif) vatandaşlık boyutuna yönelik algılarının “çok yüksek”; Kurtalan’da ve Şirvan’da ise “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Eruh’ta, Pervari’de, Siirt merkezde ve Baykan’da ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer ilçelere kıyasla toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı oldukları ve demokratik süreçlere katılmayı daha çok destekledikleri sonucuna ulaşılabılır.

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Birlikte Yaşama” Boyutuna Göre Mekânsal Dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının “birlikte yaşama” boyutuna göre mekânsal dağılımı Şekil 51’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).

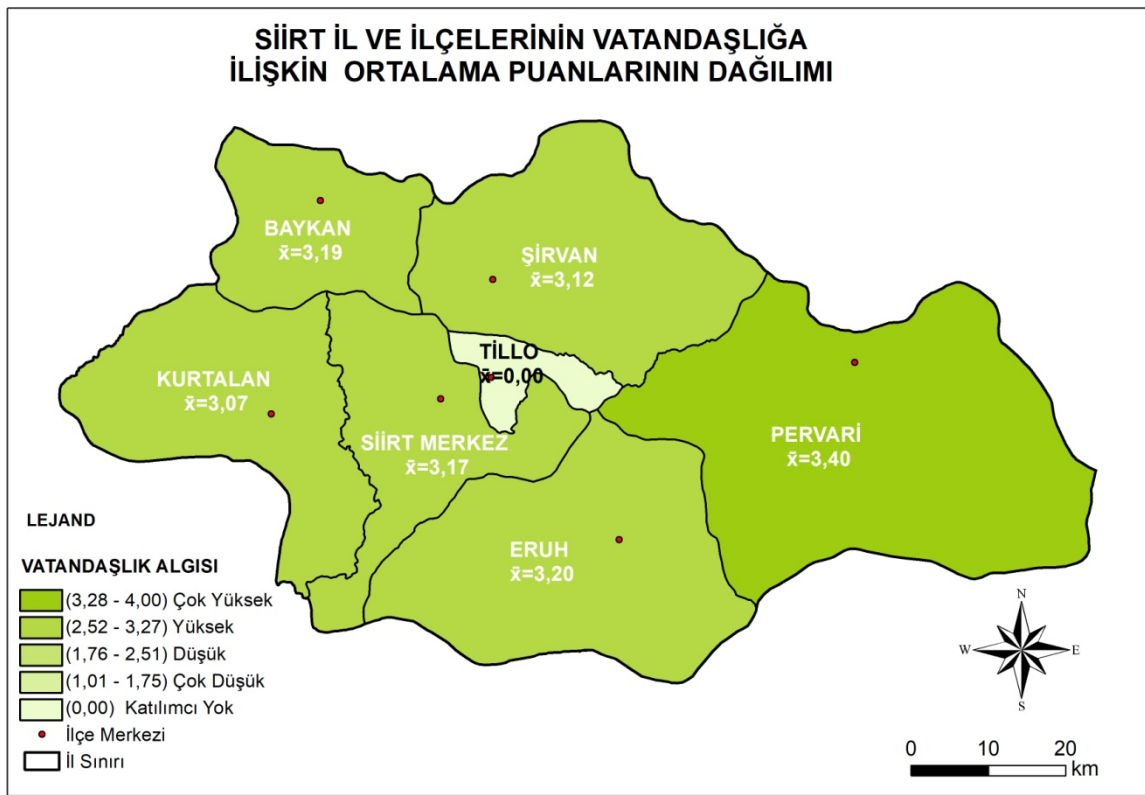


Şekil 51. Siirt ili ve ilçelerinin birlikte yaşama boyutuna ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 51’de görüldüğü gibi ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarının “birlikte yaşama” boyutuna göre mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Eruh ($\bar{X}=3.16$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Şirvan ($\bar{X}=2.78$) olmuştur. Başka bir anlatımla “birlikte yaşama” boyutunda mekânsal dağılımın en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Eruh ($\bar{X}=3.16$), Baykan ($\bar{X}=3.08$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.03$), Kurtalan ($\bar{X}=2.99$), Pervari ($\bar{X}=2.82$) ve Şirvan ($\bar{X}=2.78$) şeklindedir. Buna göre Siirt merkezde ve merkeze bağlı tüm ilçelerde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna yönelik algılarının “yüksek” düzeyde

olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın gerçekleştirildiği ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin genel olarak değişik etnik kökene sahip insanlara karşı ön yargılarının olmadığı ve farklı kültürlere sahip insanların olmasını normal karşıladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının mekânsal dağılımı. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının “mekânsal dağılımı Şekil 52’de verilmiştir. (Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde ortaöğretim (lise) kurumu olmadığından Tillo ilçesine ait ortalamalar [$\bar{X}=0.00$] olarak alınmıştır).



Şekil 52. Siirt ili ve ilçelerinin vatandaşlığa ilişkin ortalama puanlarının mekânsal dağılımı

Şekil 52’de görüldüğü gibi ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarının mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçe Pervari ($\bar{X}=3.40$) iken; en az yoğun olduğu ilçe Kurtalan ($\bar{X}=3.07$) olmuştur. Başka bir anlatımla öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin algılarının mekânsal dağılımının en yoğun olduğu ilçeden en az yoğun olduğu ilçeye göre sıralaması Pervari ($\bar{X}=3.40$), Eruh ($\bar{X}=3.20$), Baykan ($\bar{X}=3.19$), Siirt merkez ($\bar{X}=3.17$), Şirvan ($\bar{X}=3.12$) ve Kurtalan

($\bar{X}=3.07$) şeklindedir. Buna göre Pervari'de ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa yönelik algılarının “çok yüksek”; diğer ilçelerde ise “yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak Pervari'de ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin beklentileri karşılama noktasında diğer ilçelere kıyasla daha çok yatkın oldukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlıkta ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “cinsiyet, doğum yeri, öğrencinin kaldığı yer, okul türü, öğrencinin okuduğu sınıf, ikamet ettiği ilçe, ailedeki kişi sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin geliri” değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “cinsiyete” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “cinsiyete” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Cinsiyete” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları (N=904)

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Cohen's d Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	Kız	450	3.32	.55	902	4.904	.00*	0.33
	Erkek	454	3.13	.64				
Görev ve Sorumluluk	Kız	450	3.21	.58	902	1.735	.83	
	Erkek	454	3.14	.62				
Hak ve Özgürlükler	Kız	450	3.12	.65	902	2.575	.01*	0.17
	Erkek	454	3.01	.66				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	Kız	450	3.41	.62	902	4.851	.00*	0.32
	Erkek	454	3.21	.64				
Birlikte Yaşama	Kız	450	3.19	.72	902	7.248	.00*	0.47
	Erkek	454	2.82	.78				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	Kız	450	3.25	.45	902	5.275	.00*	0.34
	Erkek	454	3.08	.48				

p<.05

Tablo 41’de görüldüğü üzere öğrencilerin “cinsiyete” göre vatandaşlık algıları insan olmak boyutunda [$t_{(902)}=4.904; p<.05$], hak ve özgürlükler boyutunda

[$t_{(902)}=2.575; p<.05$], etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$t_{(902)}=4.851; p<.05$], birlikte yaşama boyutunda [$t_{(902)}=7.248; p<.05$] ve vatandaşlık ölçeğinin tamamında [$t_{(902)}=5.275; p<.05$] anlamlı bir farklılık varken; görev ve sorumluluk boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır [$t_{(902)}=1.735; p>.05$].

Tablo 41'den anlaşılacağı üzere anlamlı farkın tespit edildiği insan olmak boyutunda ($\bar{X}_{Kız}=3.32 > \bar{X}_{Erkek}=3.13$), hak ve özgürlükler boyutunda ($\bar{X}_{Kız}=3.12 > \bar{X}_{Erkek}=3.01$), etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda ($\bar{X}_{Kız}=3.41 > \bar{X}_{Erkek}=3.21$), birlikte yaşama boyutunda ($\bar{X}_{Kız}=3.19 > \bar{X}_{Erkek}=2.82$) ve ölçeğin tamamında ($\bar{X}_{Kız}=3.25 > \bar{X}_{Erkek}=3.08$) kız öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması erkek öğrencilerin vatandaşlık algılarından daha yüksektir. Tablo 40'a göre insan olmak boyutunda (Cohen's $d=0.33$), hak ve özgürlükler boyutunda (Cohen's $d=0.17$), etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda (Cohen's $d=0.32$), birlikte yaşama boyutunda (Cohen's $d=0.47$) ve ölçeğin tamamında (Cohen's $d=0.34$) tespit edilen etki büyüklerinin tümü düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “doğum yerine” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “doğum yerine” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Doğum Yerine” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzye	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın Kaynağı	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	İlde doğan (1)	428	3.21	.60	.612	.54		
	İlçede doğan (2)	346	3.25	.58				
	Köyde doğan (3)	130	3.20	.70				
Görev ve Sorumluluk	İlde doğanlar (1)	428	3.16	.61	.077	.92		
	İlçede doğan (2)	346	3.19	.59				
	Köyde doğan (3)	130	3.18	.64				
Hak ve Özgürlükler	İlde doğan (1)	428	3.07	.62	.056	.94		
	İlçede doğan (2)	346	3.06	.65				
	Köyde doğan (3)	130	3.05	.74				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	İlde doğan (1)	428	3.37	.61	4.302	.01*	2<1	0.017
	İlçede doğan (2)	346	3.27	.64			3<1	
	Köyde doğan (3)	130	3.20	.68				
Birlikte Yaşama	İlde doğan (1)	428	3.08	.75	4.462	.01*	2<1	0.017
	İlçede doğan (2)	346	2.97	.78			3<1	
	Köyde doğan (3)	130	2.87	.77				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	İlde doğan (1)	428	3.18	.48	.821	.44		
	İlçede doğan (2)	346	3.16	.46				
	Köyde doğan (3)	130	3.12	.49				

* $p < .05$

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğrencilerin “doğdukları yere” göre vatandaşlık algıları insan olmak boyutunda [$F_{(2-903)}=.612$; $p>.05$], görev ve sorumluluk boyutunda [$F_{(2-903)}=.077$; $p>.05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$F_{(2-903)}=.94$; $p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(2-903)}=.821$; $p>.05$] anlamlı bir fark yokken; etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$F_{(2-903)}=4.302$; $p < .05$] ve birlikte yaşama boyutunda [$F_{(2-452)}=4.462$; $p < .05$] ise anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Tablo 42’de etkin (aktif) vatandaşlık boyutundaki anlamlı fark ilde doğan öğrenciler ile ilçede doğan öğrenciler arasında; ilde doğan öğrenciler ile köyde doğan öğrenciler arasında olduğu bulgulanmıştır. Etkin (aktif) vatandaşlık boyutuna ilişkin ilde doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.37$), ilçede doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.27$), köyde doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ise ($\bar{X}=3.20$)’dir. Etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.017 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 42’de birlikte yaşama boyutundaki anlamlı farkta da ilde doğan öğrenciler ile ilçede doğan öğrenciler arasında; ilde doğan öğrenciler ile köyde

doğan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Birlikte yaşama boyutuna ilişkin ilde doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.08$), İlçede doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.97$), köyde doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ise ($\bar{X}=2.87$)'dir. Birlikte yaşama boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.017 düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Kalınan Yere” Göre İncelenmesi.

Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “kalınan yere” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Kalınan Yere” Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Sonuçları (N=904)

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Cohen's d Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	Ailesinin yanında kalanlar	671	3.22	.60	902	-.428	.66	
	Yurtta/Pansiyonda veya Akrabasinda kalanlar	233	3.24	.62				
Görev ve Sorumluluk	Ailesinin yanında kalanlar	671	3.16	.61	902	-.620	.53	
	Yurtta/Pansiyonda veya Akrabasinda kalanlar	233	3.19	.59				
Hak ve Özgürlükler	Ailesinin yanında kalanlar	671	3.05	.64	902	-.783	.43	
	Yurtta/Pansiyonda veya Akrabasinda kalanlar	233	3.09	.69				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	Ailesinin yanında kalanlar	671	3.31	.63	902	-.267	.79	
	Yurtta/Pansiyonda veya Akrabasinda kalanlar	233	3.32	.65				
Birlikte Yaşama	Ailesinin yanında kalanlar	671	3.04	.75	902	2.210	.03*	0.016
	Yurtta/Pansiyonda veya Akrabasinda kalanlar	233	2.91	.81				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	Ailesinin yanında kalanlar	671	3.17	.47	902	-.088	.93	
	Yurtta/Pansiyonda veya Akrabasinda kalanlar	233	3.17	.48				

p<.05

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğrencilerin “kalınan yere” göre vatandaşlık algıları insan olmak boyutunda [$t_{(902)}=-.428;p>.05$], görev ve sorumluluk boyutunda [$t_{(902)}=-.620;p>.05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$t_{(902)}=-.783;p>.05$], etkin (aktif)

vatandaşlık boyutunda [$t_{(902)}=-.267;p>.05$]ve vatandaşlık ölçeğinin tamamında [$t_{(902)}=-.088;p>.05$]anlamli bir farklılık bulunmazken; birlikte yaşama boyutunda ise anlamli bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [$t_{(902)}=2.210;p<.05$].

Tablo 43'ten anlaşılacağı üzere birlikte yaşama boyutuna ilişkin ailesinin yanında kalan öğrencilerin vatandaşlık algısı ($\bar{X}=3.04$), yurtta/pansiyonda veya akrabasında kalanların ortalaması ise ($\bar{X}=2.91$)'dir. Birlikte yaşama boyutunda tespit edilen etki büyüklüğü (Cohen's $d=0.016$) düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “okul türüne” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “okul türüne” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Okul Türüne” Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark	Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	Anadolu Lisesi (1)	381	458.14	7	9.356	.22	-	-
	Fen Lisesi (2)	31	414.98					
	Sosyal Bilimler Lisesi (3)	35	428.19					
	Mes.ve Tek.An. L.(4)	135	406.27					
	An. İmam-Hatip L.(5)	223	483.54					
	Spor Lisesi (6)	32	420.52					
	Çok Programlı Lise (7)	39	442.47					
	Güzel Sanatlar Lisesi (8)	28	473.96					
Görev ve Sorumluluk	Anadolu Lisesi (1)	381	463.04	7	40.175	.00	4<1	0.18
	Fen Lisesi (2)	31	470.00				4<5	0.28
	Sosyal Bilimler Lisesi (3)	35	465.87				7<5	0.21
	Mes.ve Tek.An. L.(4)	135	356.58					
	An. İmam-Hatip L.(5)	223	511.52					
	Spor Lisesi (6)	32	365.14					
	Çok Programlı Lise (7)	39	357.50					
	Güzel Sanatlar Lisesi (8)	28	497.59					
Hak ve Özgürlükler	Anadolu Lisesi (1)	381	456.77	7	14.959	.06	-	-
	Fen Lisesi (2)	31	508.53					
	Sosyal Bilimler Lisesi (3)	35	432.09					
	Mes.ve Tek.An. L.(4)	135	428.07					
	An. İmam-Hatip L.(5)	223	475.43					
	Spor Lisesi (6)	32	382.59					
	Çok Programlı Lise (7)	39	349.26					
	Güzel Sanatlar Lisesi (8)	28	516.84					
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	Anadolu Lisesi (1)	381	470.16	7	15.472	.03	4<1	0.15
	Fen Lisesi (2)	31	515.58					
	Sosyal Bilimler Lisesi (3)	35	445.87					
	Mes.ve Tek.An. L.(4)	135	382.33					
	An. İmam-Hatip L.(5)	223	468.30					
	Spor Lisesi (6)	32	417.14					
	Çok Programlı Lise (7)	39	439.33					
	Güzel Sanatlar Lisesi (8)	28	421.93					
Birlikte Yaşama	Anadolu Lisesi (1)	381	489.97	7	43.468	.00	4<1	0.22
	Fen Lisesi (2)	31	604.73				4<2	0.32
	Sosyal Bilimler Lisesi (3)	35	481.61				4<7	0.26
	Mes.ve Tek.An. L.(4)	135	364.19				5<2	0.22
	An. İmam-Hatip L.(5)	223	422.34					
	Spor Lisesi (6)	32	370.09					
	Çok Programlı Lise (7)	39	511.23					
	Güzel Sanatlar Lisesi (8)	28	416.13					
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	Anadolu Lisesi (1)	381	474.87	7	32.741	.00	4<1	0.19
	Fen Lisesi (2)	31	501.39				4<5	0.23
	Sosyal Bilimler Lisesi (3)	35	456.13					
	Mes.ve Tek.An. L.(4)	135	361.14					
	An. İmam-Hatip L.(5)	223	486.74					
	Spor Lisesi (6)	32	338.58					
	Çok Programlı Lise (7)	39	390.60					
	Güzel Sanatlar Lisesi (8)	28	473.66					

$p<.05$

Tablo 44'te görüldüğü üzere öğrencilerin vatandaşlık algısı“öğrenim gördükleri okul türüne” göre insan olmak boyutunda [$\chi^2=9.356$, $sd=7$, $p>.05$], hak

ve özgürlükler boyutunda [$\chi^2=14.959$, $sd=7$, $p>.05$] anlamlı bir farklılık göstermezken; görev ve sorumluluk boyutunda [$\chi^2 = 40.175$, $sd =7$, $p< .05$], etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$\chi^2=15.472$, $sd=7$, $p<.05$], birlikte yaşama boyutunda [$\chi^2 =43.468$, $sd =7$, $p< .05$] ve vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında [$\chi^2=32.741$, $sd=7$, $p<.05$] anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Tablo 43'te ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi ile ortaya çıkan p değeri .0017 olarak hesaplanmıştır. Böylece gruplar arasındaki farklar $p=.0017$ değerine göre analiz edilmiştir.

Tablo 44'e göre görev ve sorumluluk boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması (Anadolu Lisesi_{Sıra Ortalaması}=463.04>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi_{Sıra Ortalaması}=356.58) daha yüksek olup 0.18 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Anadolu İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması (Anadolu İmam-Hatip Lisesi_{Sıra Ortalaması}=511.52>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi_{Sıra Ortalaması}=356.58) daha yüksek olup 0.28 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Çok Programlı Lisede öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Anadolu İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması (Anadolu İmam-Hatip Lisesi_{Sıra Ortalaması}=511.52>Çok Programlı Lise_{Sıra Ortalaması}=357.50) daha yüksek olup 0.21 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 44'e göre etkin (aktif) boyutundaki anlamlı farklılık Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması (Anadolu Lisesi_{Sıra Ortalaması}=470.16> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi_{Sıra Ortalaması}=382.33) daha yüksek olup 0.15 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 44'e göre birlikte yaşama boyutundaki anlamlı farklılığın ilki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması ($\text{Anadolu Lisesi}_{\text{Sıra Ortalaması}}=489.97$) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi $\text{Sıra Ortalaması}=364.19$) daha yüksek olup 0.22 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması ($\text{Fen Lisesi}_{\text{Sıra Ortalaması}}=604.73$) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi $\text{Sıra Ortalaması}=364.19$) daha yüksek olup 0.32 değerle orta düzeyde etki büyüklüğündedir. Üçüncü anlamlı fark Çok Programlı Lisede öğrenim gören öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Çok Programlı Lisede öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması ($\text{Çok Programlı Lise}_{\text{Sıra Ortalaması}}=511.23$) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi $\text{Sıra Ortalaması}=364.19$) daha yüksek olup 0.26 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. Dördüncü anlamlı fark Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması ($\text{Fen Lisesi}_{\text{Sıra Ortalaması}}=604.73$) Anadolu İmam-Hatip Lisesi $\text{Sıra Ortalaması}=422.34$) daha yüksek olup 0.22 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Tablo 44'e göre vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamındaki anlamlı farklılığın ilki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması ($\text{Anadolu Lisesi}_{\text{Sıra Ortalaması}}=474.87$) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi $\text{Sıra Ortalaması}=361.14$) daha yüksektir olup 0.19 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir. İkinci anlamlı fark Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Anadolu İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması ($\text{Anadolu İmam-Hatip Lisesi}_{\text{Sıra Ortalaması}}=486.74$) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi $\text{Sıra Ortalaması}=361.14$) daha yüksek olup 0.23 değerle düşük düzeyde etki büyüklüğündedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “okudukları sınıfa” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “okudukları sınıfa” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Okudukları Sınıfa” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	9.sınıf öğrencileri(1)	265	3.21	.63	.426	.73	-	-
	10.sınıf öğrencileri(2)	217	3.20	.64				
	11.sınıf öğrencileri(3)	268	3.24	.57				
	12.sınıf öğrencileri(4)	154	3.26	.60				
Görev ve Sorumluluk	9.sınıf öğrencileri(1)	265	3.20	.61	1.905	.12	-	-
	10.sınıf öğrencileri(2)	217	3.23	.59				
	11.sınıf öğrencileri(3)	268	3.12	.62				
	12.sınıf öğrencileri(4)	154	3.13	.59				
Hak ve Özgürlükler	9.sınıf öğrencileri(1)	265	3.11	.63	1.760	.15	-	-
	10.sınıf öğrencileri(2)	217	3.13	.62				
	11.sınıf öğrencileri(3)	268	3.03	.67				
	12.sınıf öğrencileri(4)	154	2.98	.70				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	9.sınıf öğrencileri(1)	265	3.23	.65	2.586	.06	-	-
	10.sınıf öğrencileri(2)	217	3.32	.63				
	11.sınıf öğrencileri(3)	268	3.38	.60				
	12.sınıf öğrencileri(4)	154	3.30	.67				
Birlikte Yaşama	9.sınıf öğrencileri(1)	265	2.88	.81	3.665	.01	1<2 1<3	0.01
	10.sınıf öğrencileri(2)	217	3.07	.68				
	11.sınıf öğrencileri(3)	268	3.09	.77				
	12.sınıf öğrencileri(4)	154	3.02	.79				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	9.sınıf öğrencileri(1)	265	3.15	.48	.671	.57	-	-
	10.sınıf öğrencileri(2)	217	3.20	.47				
	11.sınıf öğrencileri(3)	268	3.17	.45				
	12.sınıf öğrencileri(4)	154	3.14	.49				

*p<.05

Tablo 45’te görüldüğü gibi öğrencilerin “okudukları sınıfa” göre vatandaşlık algıları arasında insan olmak boyutunda [$F_{(3-903)}=.426; p>.05$], görev ve sorumluluk boyutunda [$F_{(3-903)}=1.905; p>.05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$F_{(3-903)}=1.760; p>.05$], etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$F_{(3-903)}=2.586; p>.05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(3-903)}=.671; p>.05$] anlamlı bir fark yokken; birlikte yaşam boyutunda ise [$F_{(3-903)}=3.665; p<.05$] anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Tablo 45'te birlikte yaşama boyutundaki anlamlı fark 9.sınıf öğrencileri ile 10.sınıf öğrencileri arasında; 9.sınıf öğrencileri ile 11.sınıf öğrencileri arasında olduğu bulgulanmıştır. 11.sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=3.09$), 10.sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=3.07$), 9.sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=2.88$)'dir. Birlikte yaşama boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın eta kare (η^2) etki büyüklüğü ise 0.01 değerle düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “ilçelere” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “ilçelere” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “İlçelere” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Büyüküğü
İnsan Olmak	Siirt Merkez (1)	538	3.22	.59	3.476	.00*	1<6	0.02
	Baykan (2)	76	3.28	.55			3<6	
	Kurtalan (3)	111	3.10	.66			4<6	
	Şirvan (4)	61	3.13	.74				
	Eruh (5)	62	3.28	.61				
	Pervari (6)	56	3.48	.46				
Görev ve Sorumluluk	Siirt Merkez (1)	538	3.15	.59	6.319	.00*	1<6	0.03
	Baykan (2)	76	3.16	.55			2<6	
	Kurtalan (3)	111	3.04	.64			3<4	
	Şirvan (4)	61	3.23	.69			4<6	
	Eruh (5)	62	3.17	.53			5<6	
	Pervari (6)	56	3.57	.51				
Hak ve Özgürlükler	Siirt Merkez (1)	538	3.05	.65	4.934	.00*	1<6	0.02
	Baykan (2)	76	3.06	.64			2<6	
	Kurtalan (3)	111	3.04	.65			3<6	
	Şirvan (4)	61	3.07	.66			4<6	
	Eruh (5)	62	2.90	.62			5<6	
	Pervari (6)	56	3.45	.67				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	Siirt Merkez (1)	538	3.33	.63	1.984	.08	-	-
	Baykan (2)	76	3.33	.54				
	Kurtalan (3)	111	3.18	.70				
	Şirvan (4)	61	3.17	.67				
	Eruh (5)	62	3.41	.61				
	Pervari (6)	56	3.36	.65				
Birlikte Yaşama	Siirt Merkez (1)	538	3.03	.78	2.425	.03*	4<1	0.01
	Baykan (2)	76	3.08	.69			4<2	
	Kurtalan (3)	111	2.99	.71			4<5	
	Şirvan (4)	61	2.78	.70			6<5	
	Eruh (5)	62	3.15	.72				
	Pervari (6)	56	2.82	.94				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	Siirt Merkez (1)	538	3.16	.47	3.790	.00*	3<1	0.02
	Baykan (2)	76	3.18	.41			1<6	
	Kurtalan (3)	111	3.07	.51			2<6	
	Şirvan (4)	61	3.11	.53			3<6	
	Eruh (5)	62	3.19	.44			4<6	
	Pervari (6)	56	3.39	.41			5<6	

$p < .05$

Tablo 46'da görüldüğü üzere öğrencilerin “ilçelere” göre vatandaşlık algıları arasında insan olmak boyutunda [$F_{(5-903)}=3.476$; $p < .05$], görev ve sorumluluk boyutunda [$F_{(5-903)}=6.319$; $p < .05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$F_{(5-903)}=4.934$; $p < .05$], birlikte yaşama boyutunda [$F_{(5-903)}=2.425$; $p > .05$] ve ölçeğin tamamında [$F_{(5-903)}=3.790$; $p < .05$] anlamlı bir fark varken; etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda ise [$F_{(5-903)}=1.984$; $p > .05$] anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Tablo 46'da insan olmak boyutundaki tespit edilen ilk anlamlı fark Siirt Merkezde öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Siirt il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin insan olmak boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.22$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.48$)'dir. İkinci anlamlı fark Kurtalan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Kurtalan'da öğrenim gören öğrencilerin insan olmak boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.10$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.48$)'dir. Üçüncü anlamlı fark Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Şirvan'da öğrenim gören öğrencilerin insan olmak boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.13$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.48$)'dir. İnsan olmak boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.02 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 46'da görev ve sorumluluk boyutundaki ilk anlamlı fark Siirt Merkezde öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Siirt il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.15$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.57$)'dir. İkinci anlamlı fark Baykan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Baykan'da öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.16$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.57$)'dir. Üçüncü anlamlı fark Kurtalan'da öğrenim gören öğrenciler ile Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Kurtalan'da öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.04$), Şirvan'da öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.23$)'tür. Dördüncü anlamlı fark Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Şirvan'da öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.23$), Pervari İlçesinde öğrenim gören

öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.57$)'dir. Görev ve sorumluluk boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.03 düşük etki düzeyindedir. Beşinci anlamlı fark Eruh'ta öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Beşinci anlamlı farkta Eruh'ta öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.17$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.57$)'dir. Görev ve sorumluluk boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü ise 0.03 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 46'da hak ve özgürlükler boyutundaki ilk anlamlı fark Siirt Merkezde öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Siirt il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.05$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.45$)'tir. İkinci anlamlı fark Baykan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Baykan'da öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.06$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.45$)'tir. Üçüncü anlamlı fark Kurtalan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Kurtalan'da öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.04$), Pervari'de öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.45$)'tür. Dördüncü anlamlı fark Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Şirvan'da öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.07$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.45$)'tir. Beşinci anlamlı fark Eruh'ta öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Beşinci anlamlı farkta Eruh'ta öğrenim gören öğrencilerin hak ve özgürlükler boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.90$), Pervari İlçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.45$)'tir. Hak ve özgürlükler boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü ise 0.02 düşük etki düzeyindedir.

Tablo 46'da birlikte yaşama boyutundaki ilk anlamlı fark Siirt Merkezde öğrenim gören öğrenciler ile Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Siirt il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.03$), Şirvan ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.78$)'dir. İkinci anlamlı fark Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler ile Baykan'da öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Baykan'da öğrenim gören öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.08$), Şirvan ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.78$)'dir. Üçüncü anlamlı fark Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler ile Eruh'ta öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Eruh'ta öğrenim gören öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.15$), Şirvan ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.78$)'dir. Dördüncü anlamlı fark Pervari'de öğrenim gören öğrenciler ile Eruh'ta öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Eruh'ta öğrenim gören öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.15$), Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.82$)'dir. Birlikte yaşama boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.01 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Tablo 46'da vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamındaki ilk anlamlı fark Siirt Merkezde öğrenim gören öğrenciler ile Kurtalan'da öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta Siirt il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.16$), Kurtalan ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.07$)'dir. İkinci anlamlı fark Siirt Merkezde öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta Siirt il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.16$), Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.39$)'dur. Üçüncü anlamlı fark Baykan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta Baykan'da öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.18$), Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.39$)'dur. Dördüncü anlamlı fark

Kurtalan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta Kurtalan'da öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.07$), Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.39$)'dur. Beşinci anlamlı fark Şirvan'da öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Beşinci anlamlı farkta Şirvan'da öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.11$), Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.39$)'dur. Altıncı anlamlı fark Erüh'ta öğrenim gören öğrenciler ile Pervari'de öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Altıncı anlamlı farkta Erüh'ta öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.19$), Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.39$)'dur. Vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.02 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “ailedeki toplam kişi sayısına” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “Ailedeki Toplam Kişi Sayısına” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Ailedeki Kişi Sayısına” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	1-3 kişi (1)	113	3.25	.57	.760	.51	-	-
	4-6 kişi (2)	396	3.24	.60				
	7-9 kişi (3)	285	3.18	.64				
	10 ve üzeri kişi (4)	110	3.26	.59				
Görev ve Sorumluluk	1-3 kişi (1)	113	3.28	.57	3.457	.02*	3<1 3<2	0.011
	4-6 kişi (2)	396	3.18	.60				
	7-9 kişi (3)	285	3.09	.62				
	10 ve üzeri kişi (4)	110	3.14	.61				
Hak ve Özgürlükler	1-3 kişi (1)	113	3.18	.62	1.568	.20	-	-
	4-6 kişi (2)	396	3.05	.64				
	7-9 kişi (3)	285	3.03	.69				
	10 ve üzeri kişi (4)	110	3.08	.68				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	1-3 kişi (1)	113	3.41	.59	3.573	.01*	3<1 3<2	0.012
	4-6 kişi (2)	396	3.33	.61				
	7-9 kişi (3)	285	3.22	.68				
	10 ve üzeri kişi (4)	110	3.25	.62				
Birlikte Yaşama	1-3 kişi (1)	113	3.17	.77	2.076	.10	-	-
	4-6 kişi (2)	396	2.99	.78				
	7-9 kişi (3)	285	2.98	.74				
	10 ve üzeri kişi (4)	110	2.97	.79				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	1-3 kişi (1)	113	3.27	.44	3.747	.01*	3<1	0.012
	4-6 kişi (2)	396	3.17	.45				
	7-9 kişi (3)	285	3.10	.51				
	10 ve üzeri kişi (4)	110	3.20	.47				

$p < .05$

Tablo 47’de görüldüğü üzere öğrencilerin “ailelerindeki toplam kişi sayısına” göre vatandaşlık algıları arasında insan olmak boyutunda [$F_{(3-903)}=.760$; $p > .05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$F_{(3-903)}=1.568$; $p > .05$] ve birlikte yaşama boyutunda [$F_{(3-903)}=2.076$; $p > .05$] anlamlı bir fark yokken; görev ve sorumluluk boyutunda [$F_{(3-903)}=3.457$; $p < .05$], etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$F_{(3-903)}=3.573$; $p < .05$] ve vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında [$F_{(3-903)}=3.747$; $p < .05$] anlamlı farklılığın olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 47’de görev ve sorumluluk boyutundaki ilk anlamlı fark, ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrenciler ile ailesi 1-3 kişiden oluşan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ($\bar{X}=3.09$), ailesi 1-3 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.28$) daha düşüktür. İkinci anlamlı fark,

ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrenciler ile ailesi 4-6 kişiden oluşan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ($\bar{X}=3.09$), ailesi 4-6 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.18$) daha düşüktür. Görev ve sorumluluk boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.011 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Tablo 47’de etkin (aktif) vatandaşlık boyutundaki ilk anlamlı fark, ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrenciler ile ailesi 1-3 kişiden oluşan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ($\bar{X}=3.22$), ailesi 1-3 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.41$) daha düşüktür. İkinci anlamlı fark, ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrenciler ile ailesi 4-6 kişiden oluşan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrencilerin etkin (aktif) vatandaşlık algısı ($\bar{X}=3.22$), ailesi 4-6 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.33$) daha düşüktür. Etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.012 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Tablo 47’de vatandaşlık ölçeğinin tamamındaki anlamlı fark 7-9 kişilik aileyle 1-3 kişilik aile arasındadır. Bu anlamlı farkta ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısı ($\bar{X}=3.10$), ailesi 1-3 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.27$) daha düşüktür. Vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.012 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “anne eğitim durumuna” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “anne eğitim durumuna” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Anne Eğitim Durumuna” Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark	Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	Okuma-yazması olmayan	354	454.87	4	1.676	.79	-	-
	İlkokul mezunu	345	461.16					
	Ortaokul mezunu	136	433.16					
	Lise mezunu	54	427.87					
	Lisans/Lisanüstü mezunu	15	461.43					
Görev ve Sorumluluk	Okuma-yazması olmayan	354	451.30	4	1.049	.90	-	-
	İlkokul mezunu	345	448.98					
	Ortaokul mezunu	136	459.11					
	Lise mezunu	54	448.69					
	Lisans/Lisanüstü mezunu	15	515.63					
Hak ve Özgürlükler	Okuma-yazması olmayan	354	458.49	4	3.258	.51	-	-
	İlkokul mezunu	345	443.48					
	Ortaokul mezunu	136	474.53					
	Lise mezunu	54	408.72					
	Lisans/Lisanüstü mezunu	15	476.40					
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	Okuma-yazması olmayan	354	435.58	4	4.950	.29	-	-
	İlkokul mezunu	345	470.43					
	Ortaokul mezunu	136	435.81					
	Lise mezunu	54	491.39					
	Lisans/Lisanüstü mezunu	15	450.73					
Birlikte Yaşama	Okuma-yazması olmayan	354	433.47	4	5.539	.23	-	-
	İlkokul mezunu	345	456.07					
	Ortaokul mezunu	136	464.44					
	Lise mezunu	54	505.53					
	Lisans/Lisanüstü mezunu	15	520.40					
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	Okuma-yazması olmayan	354	446.15	4	.889	.92	-	-
	İlkokul mezunu	345	456.58					
	Ortaokul mezunu	136	448.38					
	Lise mezunu	54	466.49					
	Lisans/Lisanüstü mezunu	15	495.47					

Tablo 48’de görüldüğü üzere öğrencilerin vatandaşlık algısı“anne eğitim durumuna” göre insan olmak boyutunda [$\chi^2=1.676$, $sd=4$, $p>.05$], görev ve sorumlulukboyutunda [$\chi^2=1.049$, $sd=4$, $p>.05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$\chi^2=3.258$, $sd=4$, $p>.05$], etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$\chi^2=4.950$, $sd=4$, $p>.05$],birlikte yaşama boyutunda [$\chi^2=5.539$, $sd=4$, $p>.05$] ve vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında [$\chi=.889$, $sd =4$, $p>.05$] anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “baba eğitim durumuna” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “Baba Eğitim Durumuna” göre ölçeğin toplam

ve alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Baba Eğitim Durumuna” Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	Okuma-yazması olmayan (1)	61	3.10	.77	1.078	.37	-	-
	İlkokul mezunu (2)	307	3.21	.60				
	Ortaokul mezunu (3)	247	3.29	.56				
	Lise mezunu (4)	178	3.22	.62				
	Önlisans/Lisans mezunu (5)	76	3.20	.63				
	Lisansüstü mezunu (6)	35	3.22	.64				
Görev ve Sorumluluk	Okuma-yazması olmayan (1)	61	3.12	.69	2.190	.04*	1<6	0.012
	İlkokul mezunu (2)	307	3.11	.62				
	Ortaokul mezunu (3)	247	3.21	.61				
	Lise mezunu (4)	178	3.17	.54				
	Önlisans/Lisans mezunu (5)	76	3.23	.59				
	Lisansüstü mezunu (6)	35	3.42	.58				
Hak ve Özgürlükler	Okuma-yazması olmayan (1)	61	3.01	.73	1.873	.09	-	-
	İlkokul mezunu (2)	307	2.99	.68				
	Ortaokul mezunu (3)	247	3.14	.63				
	Lise mezunu (4)	178	3.04	.62				
	Önlisans/Lisans mezunu (5)	76	3.15	.63				
	Lisansüstü mezunu (6)	35	3.10	.72				
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	Okuma-yazması olmayan (1)	61	3.19	.80	1.449	.20	-	-
	İlkokul mezunu (2)	307	3.26	.63				
	Ortaokul mezunu (3)	247	3.36	.58				
	Lise mezunu (4)	178	3.34	.65				
	Önlisans/Lisans mezunu (5)	76	3.35	.64				
	Lisansüstü mezunu (6)	35	3.39	.74				
Birlikte Yaşama	Okuma-yazması olmayan (1)	61	2.76	.79	2.420	.03*	1<3	0.013
	İlkokul mezunu (2)	307	2.96	.76				
	Ortaokul mezunu (3)	247	3.01	.77				
	Lise mezunu (4)	178	3.12	.73				
	Önlisans/Lisans mezunu (5)	76	3.05	.84				
	Lisansüstü mezunu (6)	35	3.12	.85				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	Okuma-yazması olmayan (1)	61	3.06	.60	2.405	.04*	1<3	0.013
	İlkokul mezunu (2)	307	3.12	.47				
	Ortaokul mezunu (3)	247	3.21	.45				
	Lise mezunu (4)	178	3.18	.44				
	Önlisans/Lisans mezunu (5)	76	3.21	.46				
	Lisansüstü mezunu (6)	35	3.29	.51				

p<.05

Tablo 49'dagörüldüğü üzere öğrencilerin“baba eğitim durumuna” göre vatandaşlık algıları arasında insan olmak boyutunda [$F_{(5-903)}=1.078$; $p>.05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$F_{(5-903)}=1.873$; $p>.05$] ve etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$F_{(5-903)}=1.449$; $p>.05$] anlamlı bir farklılık yokken; görev ve sorumluluk

boyutunda [$F_{(5-903)}=2.190$; $p<.05$], birlikte yaşama boyutunda [$F_{(5-903)}=2.420$; $p<.05$] ve vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında [$F_{(5-903)}=2.405$; $p<.05$] anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Tablo 49'da görev ve sorumluluk boyutundaki ilk anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.12$), babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.42$) daha düşüktür. İkinci anlamlı fark babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.11$), babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.42$) daha düşüktür. Üçüncü anlamlı fark babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta babası önlisans/lisans mezunu olan öğrencilerin görev ve sorumluluk boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.23$), babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.42$) daha düşüktür. Görev ve sorumluluk boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.012 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Tablo 49'da birlikte yaşama boyutundaki ilk anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.76$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.01$) daha düşüktür. İkinci anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.76$), babası lise mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.12$) daha düşüktür. Üçüncü anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası önlisans/lisans mezunu olan öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.76$), babası önlisans/lisans

mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.05$) daha düşüktür. Dördüncü anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin birlikte yaşama boyutuna ilişkin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=2.76$), babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.12$) daha düşüktür. Birlikte yaşama boyutunda tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.013 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Tablo 49'da vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında ilk anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasındadır. Bu anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin birlikte vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.06$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.21$) daha düşüktür. İkinci anlamlı fark babası okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile babası lisanüstü mezunu olan öğrenciler arasındadır. İkinci anlamlı farkta babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.06$), babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.29$) daha düşüktür. Üçüncü anlamlı fark babası ilkokulu mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasındadır. Üçüncü anlamlı farkta babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.12$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.21$) daha düşüktür. Dördüncü anlamlı fark babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasındadır. Dördüncü anlamlı farkta babası ilkokulu mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalaması ($\bar{X}=3.12$), babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısı ortalamasından ($\bar{X}=3.29$) daha düşüktür. Baba eğitim durumuna göre vatandaşlık algısı ölçeğinin tamamında tespit edilen eta kare (η^2) etki büyüklüğü 0.013 değeriyle düşük etki düzeyindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının “ailelerinin gelir durumuna” göre incelenmesi. Siirt ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının “ailelerinin gelir durumuna” göre ölçeğin toplam ve alt boyutlara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının “Ailelerinin Gelir Durumuna” Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=904)

Değişkenler	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark	Etki Büyüklüğü
İnsan Olmak	0-1000 TL	194	454.60	4	2.464	.65	-	-
	1001-2000 TL	500	454.21					
	2001-3000 TL	137	453.15					
	3001-4000 TL	19	360.61					
	4001 TL ve üzeri	54	459.81					
Görev ve Sorumluluk	0-1000 TL	194	450.99	4	1.201	.87	-	-
	1001-2000 TL	500	450.77					
	2001-3000 TL	137	453.33					
	3001-4000 TL	19	416.68					
	4001 TL ve üzeri	54	484.47					
Hak ve Özgürlükler	0-1000 TL	194	474.49	4	4.790	.31	-	-
	1001-2000 TL	500	446.39					
	2001-3000 TL	137	429.15					
	3001-4000 TL	19	423.71					
	4001 TL ve üzeri	54	499.41					
Etkin (Aktif) Vatandaşlık	0-1000 TL	194	473.93	4	4.369	.35	-	-
	1001-2000 TL	500	446.42					
	2001-3000 TL	137	466.99					
	3001-4000 TL	19	379.03					
	4001 TL ve üzeri	54	420.89					
Birlikte Yaşama	0-1000 TL	194	444.37	4	3.622	.46	-	-
	1001-2000 TL	500	446.55					
	2001-3000 TL	137	491.20					
	3001-4000 TL	19	437.68					
	4001 TL ve üzeri	54	443.83					
Vatandaşlık Algısı Ölçeği-Tüm	0-1000 TL	194	455.50	4	1.327	.85	-	-
	1001-2000 TL	500	448.04					
	2001-3000 TL	137	462.76					
	3001-4000 TL	19	406.05					
	4001 TL ve üzeri	54	473.28					

Tablo 50’de görüldüğü gibi öğrencilerin vatandaşlık algısı“ailelerinin gelir durumuna” göre insan olmak boyutunda [$\chi^2 = 2.464$, $sd=4$, $p>.05$], görev ve sorumluluk boyutunda [$\chi^2 =1.201$, $sd=4$, $p>.05$], hak ve özgürlükler boyutunda [$\chi^2 =4.790$, $sd=4$, $p>.05$], etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda [$\chi^2 =4.369$, $sd=4$, $p>.05$], birlikte yaşama boyutunda [$\chi^2=3.622$, $sd=4$, $p>.05$] ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2=1.327$, $sd =4$, $p>.05$].

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölüm “Öğretmenlerin Plazma Liderlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma” ve “Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma” başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmanın öneriler kısmı ise sonuç ve tartışmalar bağlamında “Uygulayıcılara İlişkin Öneriler” ve “Araştırmacılara İlişkin Öneriler” başlıkları altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin Plazma Liderlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ölçeğin tamamında, tüm alt boyutlarında ve madde sıklıkları bağlamında “yüksek düzeyde” olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli bir etkileşim içinde oldukları, okulun kaynaklarını adil bir şekilde dağıttıkları, çalışanları kendi potansiyelleri doğrultusunda harekete geçirdikleri, öğretmenler arasında birlikteliği sağladıkları, alınan kararları vakit kaybetmeden uygulamaya koydukları, bilgiyi etkin bir biçimde aktardıkları, okulun kurallarını yeni durumlara göre uyumlu hale getirdikleri, amaçlara ulaşma noktasında yeterli düzeyde öğretmen görevlendirdikleri ve okulu çevresel koşullara ihtiyaç verecek şekilde yönettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının görece yüksek çıkmasında okul yöneticilerinin sahip oldukları yönetim anlayışlarının baskıcı ve otokratik olmamasıyla açıklanabilir. Çünkü genel olarak plazma liderlik işbirliği, etkin yönetim, birlikte yönetim, sürekli etkileşim, yetenek yönetimi ve tarafsız yönetim gibi olumlu özellikleri içeren liderlik tarzlarını içerir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında akademik başarının bir göstergesi olarak üniversiteye hazırlık sınavlarının varlığı da okul yöneticilerinin daha katılımcı, daha işbirlikçi ve daha kapsayıcı bir liderlik tarzı sergilemelerinde etkili olduğu tahmin edilmektedir. Daha katılımcı, daha işbirlikçi ve daha kapsayıcı bir liderlik tarzı ise beraberinde plazma liderlik gibi çok boyutlu bir liderlik anlayışına zemin hazırlamış olabilir.

Alanyazında plazma liderlikle ilgili herhangi bir ampirik çalışmaya rastlanmamış olması araştırma bulgularının diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırmasını sınırlandırmıştır. Ancak plazma liderlik ölçeği değişkenlerinin, tek başına ele alındığı araştırmaların lider-üye etkileşimi (Cerit, 2012; Gül, 2019;

Gürel, 2016; Özutku vd., 2008; Tekin, 2018), adil (tarafsız) yönetim (Atar, 2017; Ersoy, 2020; Kılıç, 2013; Sayü, 2014; Okçu, Çevik ve Bakaç, 2015), yetenek yönetimi (Günbey, 2016; Özdilek, 2019), örgütsel zeka ile eylem ve tepkide çabukluk (Neyişçi, 2015; Neyişçi, Potas ve Erçetin, 2018; Turan, 2017), bilgi yönetimi (Balkar, 2012; Durnalı, 2018; Erdoğan, 2010; Şahin, 2010), yenilik yönetimi (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014; Aydoğar, 2018; Göl ve Bülbül, 2012; Öztürk, 20017), insan kaynakları (Yüce, 2018) ve çevresel şartlara uyum (Neyişçi, 2015; Turan, 2017) değişkenlerinde ortaya çıkan ortalamalarla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın alanyazın tarafından desteklendiği ifade edilebilir.

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkileşimi artırabilmek için fazladan etkinlik düzenleme, tüm çalışanlara eşit davranma, ortak çalışma anlayışına destek olma, alınan kararları hemen uygulama, yeniliklere yeterince öncülük etme, öğretmenlerin uzmanlık yeterliklerini dikkate alma ve çevreden okula yansıyan olumsuzluklara gereken tedbiri alma noktalarında bazı eksikliklerinin olduğuna da işaret etmektedir. Öğretmenlerin plazma liderlik davranışları kapsamında okul yöneticilerinde gördükleri eksikliklerin temelinde bazı okul yöneticilerinin yaşça öğretmenlerden daha büyük olması ve öğretmenlerle aynı duygudaşığa sahip olmayışlarının etkili olduğu sanılmaktadır. Aynı zamanda okul yöneticileriyle yaşanan kişisel sorun ve beklentilerin de öğretmenlerin okul yöneticilerinin bazı plazma liderlik davranışları eksik olarak algılanmasına yol açmış olabilir. Ne var ki araştırmada söz konusu eksikliklerin sıklık düzeyinin oldukça az olması, okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına yönelik olumlu algıları pek de engellemediği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada okul yöneticilerinin plazma lider olarak tek tip bir liderlik tarzından ziyade çok boyutlu bir liderlik tarzı sergilemeleri istendik ve olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Erçetin vd.'ye (2013) ve Erçetin'e (2019) göre plazma lider, içinde bulunulan duruma ve zamana göre bütün liderlik özelliklerini gösterebilen ve her türlü değişime karşı yeni liderlik davranışları sergilemeyi başarabilen kişi olması nedeniyle tüm örgütlerde ihtiyaç duyulan bir liderlik türüdür. Benzer bir şekilde Harris (2008) liderlerin beklentilere cevap verebilecek çok bakışlı ve çok boyutlu liderlik anlayışlarına sahip olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Burton, Sablynski & Sekiguch (2008) ise kapsamlı ve etkileşim odaklı bir liderlik tarzının astların örgüte fazladan çaba göstermesiyle sonuçlanabileceğini ifade etmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını istedik yönde yüksek olarak algılamalarının görev yaptıkları okullara yüksek düzeyde çaba olarak yansıyabileceği düşünölmektedir.

Öğretmenlerin plazma liderlik algılarının mekânsal dağılımına ilişkin sonuç ve tartışma. Mekâna göre öğretmenlerin plazma liderlik algılarının en çok Şirvan ilçesinde; ez az ise Eruh, Baykan ve Pervari ilçesinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle Şirvan ilçesinde ve ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin plazma liderlik ölçeğinin tümünde ve alt boyutlarında en yüksek düzeyde dağılım göstermesi dikkat çekicidir. Şirvan ilçesinde görev yapan ortaöğretim (lise) kurumu yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli etkileşim halinde oldukları, okul kaynaklarını dengeli dağıttıkları, öğretmenleri kendi potansiyellerine göre destekledikleri, öğretmenler arasında ortak çalışma anlayışı oluşturdukları, sorunlara hızlı çözüm ürettikleri, gerekli bilgileri ve paylaşımları anında okul personeline ulaştırdıkları, yeniliği okullarına adapte edebildikleri, iş paylaşımında yeterli sayıda personel görevlendirdikleri ve okulu çevresel şartlara göre düzenleyebildikleri anlaşılmaktadır. Şirvan ilçesinde okul yöneticilerinin yöneticilik görevini asaleten yürütmelerinin ve yöneticilik deneyimlerinin diğer ilçelere göre daha fazla olmasının bu sonuçta etkili olduğu düşünölmektedir. Ancak diğer ilçelerde de plazma liderlik davranışlarının genel olarak “yüksek” düzeyde bir dağılım göstermesi umut vericidir. İlçelerde görev yapan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin fazla olmaması ve genç sayılabilecek yaşlarda olmaları okul yöneticiliği görevinde daha istekli olmalarına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı okulların öğretmen ve personel sayılarının az olması da okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları etkileşimin yoğun ve nitelikli olmasını sağladığı tahmin edilmektedir. Bu durum araştırmanın gerçekleştirildiği tüm ilçelerde doğal olarak plazma liderlik davranışlarının da yüksek bir dağılım göstermesine zemin hazırlamış olabilir. Öte yandan Eruh, Baykan ve Pervari ilçelerinin plazma liderliğe ilişkin diğer ilçelere göre daha düşük bir dağılım göstermesi ise sözü edilen ilçelerin sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmişliklerinin benzer olmasıyla açıklanabilir. Başka bir ifadeyle Eruh, Baykan ve Pervari ilçelerinin benzer özellikler göstermesi ve velilerin okula yönelik beklentilerinin yüksek olmaması bu ilçelerde görev yapan okul yöneticilerinin benzer liderlik davranışları sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Dağılımların ilçeler

arasında çok büyük bir farklılık göstermemesinin temelinde de aynı gerekçelerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin plazma liderlik algılarının kişisel (demografik) değişkenlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında “cinsiyet” değişkeni yönünden herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Başka bir deyişle erkek ve kadın öğretmenlerin plazma liderlik davranışlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında cinsiyete göre plazma liderlik ölçeği değişkenlerinin, tek başına ele alındığı araştırmaların lider-üye etkileşimi (Besen, 2017; Bulut, 2012; Ülker, 2015), adil (tarafsız) yönetim (Ay, 2013; Karaman, 2009; Uğurlu, 2009), yetenek yönetimi (Özdilek, 2019; Yerlikaya, 2017), örgütsel zeka boyutu ile eylem ve tepkide çabukluk (Çakır, 2008; Neyişçi vd., 2018; Turan, 2017), bilgi yönetimi (Durnalı, 2018; Yiğit, 2013), yenilik yönetimi (Damanpour & Schneider, 2006; Görgül, 2018; Jolles, McBeath, Carnochan & Austin, 2016; Ömür, 2014), insan kaynakları (Yüce, 2018) ve çevresel şartlara uyum (Turan, 2017) değişkenlerinde de anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın sonuçları alanyazınla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin plazma liderlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının tutarlılığıyla açıklanabilir. Araştırmanın yapıldığı ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin sınavla öğrenci alan “proje okulu” olma yönündeki çaba ve gayretlerinin tutarlı liderlik davranışları sergilemelerini sağlamış olabilir. Bu da okul yöneticilerinin başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm personeline yönelik liderlik davranışlarında “takım ve birlikte olma ruhunu” aşılacak istemelerinin bir göstergesi olabilir. Sivik’e (2018) göre eğitim örgütlerinde karşılıklı sevgi, saygı, güven ve düşünce birlikteliği cinsiyet ayrımı gözeltilmeksizin herkesle etkileşime dayalı bir yönetim tarzının sağlanmasıyla olanaklıdır. Dolayısıyla bu araştırmada da okul yöneticilerinin yönetime herkesi dahil ederek başarılı olmak istemelerinin plazma liderlik davranışlarının uygulanmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları “medeni durum” değişkeni yönünden farklılık göstermemektedir. Araştırmada medeni durum açısından farklılığın olmaması medeni duruma bağlı olarak öğretmenlerin plazma liderlik algılarının değişmediğine işaret etmektedir.

Alanyazında genel olarak çeşitli liderlik tarzlarının katılımcıların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Beşiroğlu, 2013; Cemaloğlu, 2007; Çetinkaya ve Ordu, 2017; Döş, 2014; Eser Çakır, 2019; Gündüz, 2015; Kaygın ve Yerdelen Kaygı, 2012; Mohammed, Othman ve D'Silva, 2012; Özen ve Kılıç, 2012; Sonel, 2019; Toytok, 2014; Yalınkılıç, 2012; Yavuz ve Tokmak, 2009). Bu araştırmada da medeni duruma göre öğretmenlerin plazma liderliğe yönelik algılarının değişmemesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri plazma liderlik davranışlarının birleştirici ve kuşatıcı olmasıyla ilgili olabilir. Böylece bekar ve evli öğretmenlerin okul yöneticilerinden aynı liderlik davranışları gördükleri, bunun da öğretmenler arasında plazma liderliğe ilişkin farklı algıları engellediği tahmin edilmektedir.

Araştırmada katılımcıların “görev unvanına” göre okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları plazma liderlik ölçeğinin sadece lider-üye etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Lider-üye etkileşiminde tespit edilen anlamlı fark, görev unvanı okul yöneticisi (okul müdürü, müdür baş yardımcısı veya müdür yardımcısı vb.) olan katılımcılar ile öğretmen olan katılımcılar arasındadır. Okul yöneticisi konumunda olanlar, lider-üye etkileşimine yönelik sorulara daha fazla katılım göstermişlerdir. Buna göre okul yöneticisi konumunda olan katılımcıların lider-üye etkileşimi bağlamında öğretmenlere göre daha olumlu yargılara sahip oldukları söylenebilir. Lider-üye etkileşiminde okul yöneticilerinin katılımlarının daha fazla olması, bir anlamda okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yani, bu sonucun ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları etkileşimi değerlendirirken tam anlamıyla nesnel olamayışlarıyla ilgili olabilir. Ancak araştırmada lider-üye etkileşimine bağlı olarak okul yöneticileri ile öğretmenler arasında belirlenmiş olan anlamlı farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olması da dikkat çekicidir. Graen & Uhl-Bien'e (1995) göre yüksek düzeyde lider-üye etkileşimi çalışanların performansını, bağlılığını, iş tatminini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Araştırmada görev unvanına göre orta düzeyde bir etki büyüklüğü de öğretmenlerin okul içinde bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş tatmini ve performans artışı gibi olumlu örgütsel davranışlar sergilediklerinin bir göstergesi sayılabilir. Bununla birlikte her ne kadar okul yöneticileri lider-üye etkileşimi

konusunda daha çok olumlu yargılara sahip olsalar bile öğretmenlerin ortalamalarının da yüksek bir düzeyde olması okullarda okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yeterli seviyede etkileşim olduğuna işaret edebilir. Ayrıca yeterli düzeyde yönetici ve öğretmen etkileşiminin okulların verimlilikleri ve etkinlikleri bakımından da oldukça önemli olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında yüksek düzeyde lider-üye etkileşiminin örgütlerin verimliliklerini ve etkinliğini artırdığını gösteren araştırmaların olması araştırmancının bu çıkarımını destekler niteliktedir (Cerit, 2012; Dunegan, Uhl-Bien & Duchon, 2002; Durarajen, 2004; Hooper & Martin, 2008; Ülker, 2015; Volmer, Niessen, Spurk, Linz & Abele, 2011).

Öğretmenlerin “görev yaptıkları yere” göre okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçeğin tüm boyutlarında ve tamamında anlamlı farklılıklar göstermiştir. Plazma liderlik ölçeğinin boyutlarında ve tamamında bulgularan ortalama değerler, genel olarak Kurtalan’da veya Şirvan’da görev yapan öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha fazladır. Kurtalan’da veya Şirvan’da görev yapan öğretmenlerin plazma liderlik algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olması Kurtalan’da veya Şirvan’da görev yapan lise okul yöneticilerinin kadrolu olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer bir anlatımla Siirt Merkez ilçe dışındaki Baykan, Eruh ve Pervari ilçelerinde lise okul yöneticilerinin vekaleten ya da geçici olarak görevlendirilmeleri okul yöneticilerinin yönetsel faaliyetlerine olumsuz yansımış olabilir. Bunun yanı sıra Kurtalan’ın ve Şirvan’ın diğer ilçelerle kıyaslandığında sosyo-ekonomik açıdan daha fazla gelişmiş olması okul yöneticilerinin olumlu liderlik davranışları sergilemelerini sağlamış olabilir. Kurtalan ve Şirvan kaymakamlıklarının üniversiteye giriş sınavlarına öğrenci kazandırmaya yönelik yürüttükleri proje ve desteklerin de okul yöneticilerinde farkındalığa ve öğretmenler arasında takım ruhunu sağlamaya yönelik liderlik davranışlarına zemin hazırlamış olabilir. Doğal olarak tüm bu durumlar, okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını artırmış olabilir. Araştırmancının dikkat çeken sonuçlarından biri de Pervari’de görev yapan öğretmenlerin plazma liderlik algılarının diğer ilçelere göre oldukça düşük olmasıdır. Pervari ilçesinde görev yapan öğretmenlerin tüm boyutlardaki ortalamalarının diğer ilçelere göre düşük olması, Pervari ilçesinin kendine özgü özellikleriyle ilgili olabilir. Siirt’in en uzak ilçesi konumunda olan Pervari’nin gelişmişlik seviyesinin çok düşük olması burada görev yapmak isteyen okul

yöneticilerinin sayısını azaltabilmektedir. Hatta çoğu kez Pervari ilçesinde görevli okul yöneticilerinin yeni olması veya yöneticilik deneyimlerinin az olması plazmaliderlik davranışları göstermelerini engellemiş olabilir. Aynı şekilde özellikle insan kaynakları yönetimi boyutunda Pervari ilçesine ilişkin ortalamanın Kurtalan ve Şirvan ilçelerinden anlamlı düzeyde düşük ve orta etki büyüklüğünde olması Pervari liselerinde insan kaynağının amaca uygun yönetilmediğinin bir ispatı olarak yorumlanabilir.

“Görev yapılan okul türü” değişkeni açısından öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçeğin adil (tarafsız) yönetim, insan kaynakları yönetimi ve çevresel şartlara uyum boyutları dışında kalan diğer tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre görev yapılan okul türü bakımından öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarının plazma liderlik ölçeğinin lider-üye etkileşimi, yetenek yönetimi, örgütsel zeka, eylem ve tepkide çabukluk, bilgi yönetimi, yenilik yönetimi ve ölçeğin tamamında farklı olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla görev yapılan okul türünün plazma liderlik ölçeğinin adil (tarafsız) yönetim, insan kaynakları yönetimi ve çevresel şartlara uyum boyutları dışındaki diğer tüm boyutlarında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Araştırmada okul türüne göre tespit edilen anlamlı farklılıkların çoğunda Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin plazma liderlik algılarının ortalaması, araştırmada karşılaştırma yapılan diğer okul türlerinin ortalamalarına göre daha yüksektir ve bu etki büyük etki düzeyindedir. Diğer okul türleriyle kıyaslandığında Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin plazma liderlik algılarının daha yüksek olmasında Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin okulun ruhuna uygun bir yönetim yaklaşımı sergilemeleriyle ilgili olabilir. Bu tür okullarda görev yapan okul yöneticilerinin akademik misyonlarının dışında sosyal ve sanatsal faaliyetleri gerçekleştirme veya yetenek odaklı bir işlevi yerine getirme gibi sorumluluklarının olması okul paydaşlarıyla ortak hareket etmeye, etkileşimi artırmaya, bilgi alışverişini artırmaya, anında dönüt vermeye zemin hazırlamış olabilir. Sözü edilen tüm bu özellikler ise Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin düzen ve koordinasyonu sağlama, çalışanları motive etme, farklı ve özgün çözüm yolları bulma gibi plazma liderlik davranışlarına katkı sağlamış olabilir. Çünkü liderliğe ilişkin teorik alanyazınına göre de lider kişi çalışanları motive etmekle

kalmaz; aynı zamanda örgütlerde yaşanabilecek olası sorunlar karşısında da çözüm yolları bulur, takipçilerine kılıvuzluk eder (Bernandin & Rusell,1998), çalışanlarının yeteneklerini dikkate alır, farklı yeteneklerin nerede ve ne zaman kullanılması gerektiğini öngörür (Ertürk, 2000), örgütlerde değişimin ve yeniliğin öncülüğünü yapar (Luthans, 1995) ve örgütsel amaçlar için çalışanları bir araya getirerek ortak değerlere ulaşmaya çalışır (Baucus & Beck Dudley, 2005). Bu çerçevede liderliğe ilişki teorik alanyazından hareketle Güzel Sanatlar Lisesi yöneticilerinin bir lider olarak istedik liderlik davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır. İstetik liderlik davranışlarının ise plazma liderlik davranışlarıyla somutlaştığı tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin “yaşa” göre okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçeğin bütününde ve tüm boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. O halde yaş değişkenine bağlı olarak okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına yönelik algıların değişmediği ifade edilebilir. Örgütsel bir değişken olmanın ötesinde kişisel bir değişken olarak nitelendirilebilecek yaş değişkeninin plazma liderlik algısında belirleyici bir faktör olmamasını araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarının birbirine çok yakın olmasıyla izah edilebilir. Bir anlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının 21-40 yaş aralığında yığılma göstermesi veya hemen hemen aynı kuşak yaş grubunda olması okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına yönelik algılarının benzer olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Alanyazında okul yöneticilerinin çeşitli liderlik tarzlarına yönelik öğretmen algılarının yaşa bağlı olarak değişmediğini gösteren araştırmaların (Arslanoğlu, 2016; Karadaş, 2014; Tanang & Abu, 2014) yanı sıra; yaşa bağlı olarak liderlik algılarının değiştiğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Babil, 2009; Çengelci, 2014; Derbebek, 2008; Ergen, 2009; Kaya, 2020; Kalyoncu, 2008; Ololube, 2006; Trevino, Brown & Hartman, 2003). Alanyazında ortaya çıkan bu farklı sonuçlar, araştırmaların uygulandığı örneklem gruplarından, öğretim kademelerinden veya okul türlerinden kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın yaşa bağlı olarak plazma liderliğe ilişkin sonuçlarının alanyazın tarafından kısmen desteklendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına yönelik algıları “mesleki kıdeme” göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mesleki kıdemin okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarına ilişkin algılarda belirleyici

bir faktör olmadığı söylenebilir. Yaş değişkeninde olduğu gibi mesleki kıdemde de öğretmenlerin plazma liderlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmaması araştırmanın tutarlı bir sonucu olarak yorumlanabilir. Çünkü çoğu kez yaşa bağlı olarak mesleki kıdem de artması söz konusudur. Doğal olarak araştırmada yaş ve mesleki kıdem bulgularının birbirini desteklediği anlaşılmaktadır. Ancak alanyazında bu araştırmadan farklı olarak Acar (2006), Buharalıoğlu (2014), Derbebek (2008), Kalyoncu (2008)ve Tuncer (2020) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların mesleki kıdemlerine göre çeşitli liderlik türlerine ilişkin algılarının değiştiği bulgulanmıştır. Çınar (2019), Kahya (2020), Kaya (2020), Küçük (2020), Saylık (2015), Selimoğlu (2008) ve Yıldız (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu araştırmanın bulgusuyla benzer bir şekilde katılımcıların mesleki kıdemlerinin çeşitli liderlik davranışlarının algılanmasında etki olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında mesleki kıdeme bağlı olarak liderlik türlerinin algılanmasında ortaya çıkan farklı sonuçlar,araştırmaya konu olan yöneticilerin yönetim anlayışlarından veya araştırılan liderlik türünün kendine özgü özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin plazma liderlik algıları üzerinde “okul yöneticisiyle çalışma süresinin” yenilik yönetimi ve insan kaynakları boyutları dışında kalan diğer tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında belirleyici bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma sürelerinin, plazma liderlik davranışlarının algılanmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir. Buna göre lider-üye etkileşimi, adil (tarafsız) yönetim, yetenek yönetimi, örgütsel zeka, eylem ve tepkide çabukluk, bilgi yönetimi, çevresel şartlara uyum boyutlarında ve ölçeğin bütününde öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma sürelerinin artması, plazma liderlik algılarında düşüşe neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma sürelerinin artması, okul yöneticilerinin gerçek anlamda plazma liderlik davranışları sergileyip sergilemediklerinin anlaşılmasına da katkı sağlamış olabilir. Diğer bir anlatımla okul yöneticisiyle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, plazma liderlik algıları daha seçici olabilmektedir. Bu sonuçdoğal olarak öğretmenlerin plazma liderlik algılarını düşürmüş olabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının sağlıklı bir şekilde belirlenebilmesi için öğretmenlerin okul yöneticileriyle belli bir süre çalışmaları gerektiği iddia edilebilir.

Alanyazının incelendiğinde ise okul yöneticilerinin sergiledikleri çeşitli liderlik tarzlarının okul yöneticisiyle geçirilen süre açısından anlamlı farklılığa neden olmadığını bulgulayan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülür (Eranıl, 2014; Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018; Küçük, 2020; Turan, 2017). Erçetin vd.'ye (2018) göre okul yöneticilerinin genel liderlik davranışlarının aynı olması, çalışma süresi bakımından liderlik algılarının farklı olmasını engelleyebilmektedir. Ayrıca Erçetin vd. (2018) okul yöneticilerinin sık aralıklarla görev yerlerinin değişmesini de katılımcıların benzer liderlik algılarına sahip olmalarıyla sonuçlandığını ifade etmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın diğer liderlik araştırmalarından farklı olarak bilinenin dışında bir sonucu ortaya çıkarması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin “branşlarına” göre plazma liderlik algıları yetenek yönetimi, eylem ve tepkide çabukluk, yenilik yönetimi ve ölçeğin tümünde değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin plazma liderlik algılarının lider-üye etkileşimi, adil (tarafsız) yönetim, örgütsel zeka, bilgi yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve çevresel şartlara uyum boyutunda aynı olması ise branş değişkeninin kısmen etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim anlamlı farkın olduğu boyutlarda etki büyüklüğünün düşük olması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ayrıca anlamlı farkın olduğu boyutların tamamında meslek dersi öğretmenlerinin, sözel dersleri öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarını daha çok sergilediklerini düşünmektedir. Meslek dersleri öğretmenlerinin böyle düşünmelerinde son zamanlarda mesleki ve teknik okulların gelişimine yönelik uygulanan politikaların etkili olduğu sanılmaktadır. Çünkü araştırmanın uygulandığı okulların bir kısmının proje okulu olması veya proje okulu olabilecek kapasitede olması bu okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenlere daha nitelikli liderlik davranışları göstermelerine katkı sağlamış olabilir. Bununla beraber sözel ders öğretmenlerinin okul yöneticilerine ilişkin beklentilerinin ve taleplerinin, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek ve daha farklı olması da araştırmanın bu sonucunda etkili olduğu tahmin edilmektedir. Alanyazında Gültekin (2012), Kazancı (2010), Sönmez (2010), Yalçın (2014), Özcan (2013) tarafından gerçekleştirilen çeşitli liderlik araştırmalarında da branş değişkeninin katılımcıların liderlik algılarına anlamlı düzeyde etki eden bir değişken olduğu bulgulanmıştır. Yalçın (2014) bu durumun nedenini branşları itibariyle bazı öğretmenlerin okul yöneticileriyle sürekli etkileşimde ve okulda bulunma sürelerinin daha çok

olmasına ya da okul yöneticileriyle aynı branşta olmasına bağlamaktadır. Ancak alanyazında branş değişkeninin liderlik algıları üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Saylık, 2015; Turan, 2017; Usta ve Ünsal, 2018; Yalınkılıç, 2012). O halde alanyazındaki araştırma bulgularından hareketle branş değişkeninin katılımcıların çeşitli liderlik algıları üzerinde sabit bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin “öğrenim durumu” bakımından plazma liderlik algıları sadece yenilik boyutunda anlamlı bir farka neden olmuştur. Diğer bir deyişle öğretmenlerin plazma liderlik algıları yenilik yönetimi boyutu dışında kalan diğer tüm boyutlarda ve ölçeğin bütününde öğrenim durumları açısından farklılaşmamaktadır. Yenilik yönetiminde lisans mezunu olan öğretmenler, lisanüstü mezunu olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin davranışları daha çok sergilediklerini düşünmektedir. Böyle bir sonuç, lisanüstü mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimle ve sahip oldukları bilgi birikimiyle açıklanabilir. Yani, lisanüstü mezunu öğretmenlerin yeniliğe daha açık olmaları ve yeniliği örgütler için kaçınılmaz ve gerekli bir süreç olarak görmeleri, yenilik yönetiminin gerekliliğine yönelik algıları artırmış olabilir. Bu da lisanüstü mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimiyle ilgili liderlik davranışlarını daha yetersiz algılamalarına yol açmış olabilir. Alanyazında yenilik yönetiminin ele alındığı araştırmaların çoğunda ise öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıkların olmadığı (Aydoğar, 2018; Boydak ve Karabatak, 2013; Demiraçan, 2019; Görgel, 2018; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Ömür, 2014; Öztürk, 2017) saptanmıştır. Bu araştırmada alanyazından farklı olarak öğrenim durumun göre anlamlı farklılığın bulgulanması, alanyazındaki araştırmaların bir kısmının okul yöneticileriyle yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca araştırmalarda yöneticilerin yeniliği bir ihtiyaç olarak görmemelerinin de yenilik yönetimi algılarının benzer olmasına neden olduğu sanılmaktadır.

Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin vatandaşlık algısı etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda “çok yüksek”, diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamında ise “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Madde analizleri kapsamında da öğrencilerin vatandaşlık algılarının genel olarak “yüksek” veya “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu kapsamda öğrencilerin çoğunun insanların kendi kaderlerini belirleme hakkına sahip olduğunu, bir tehlike karşısında vatanını savunacağını, ülkenin geleceği için üzerine düşen her görevi yapabileceğini, ülke çıkarlarına ters düşen durumları demokratik yollarla protesto edeceğini, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık göstereceğini ve farklı etnik kökenden biriyle zorlanmadan arkadaşlık kurabileceğini düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin küçük bir kısmının ise toplumsal çıkarları bireysel çıkarlardan daha önemli gördüğü, ülke genelinde ortaya çıkan eşitsizliklerin giderilmesinde aktif görev almadığı ve farklı dillerde yayın yapan TV kanallarının açılmasını desteklemediği saptanmıştır. İçen'in (2017) dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören ortaöğretim (lise) öğrencilerinin vatandaşlık algılarını incelediği araştırmada mevcut araştırmadan farklı olarak öğrencilerin vatandaşlığa yönelik görüşlerinin olumsuz olduğunu tespit etmiştir. İçen (2017) yaptığı araştırmada öğrencilerin hem farklılıkları içselleştirme hem de bağlılık hissetme noktasında istenilen düzeyde olmadığına dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algısının etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda en yüksek, birlikte yaşama boyutunda ise en düşük algıya sahip olması dikkat çekicidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin yaşadıkları bölgenin veya çevrenin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Jones'e (2000) göre etkin (aktif) vatandaşlık değerlerinin varlığı, bireylerin vatandaşlık eğilimlerinin bir göstergesidir. Başka bir anlatımla Jones (2000) vatandaşlık eğilimlerinin etkin (aktif) vatandaşlıkla ilişki olduğunu ifade etmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin etkin (aktif) vatandaşlık algılarının yüksek olması vatandaşlık eğilimlerine işaret ettiği söylenebilir. Elkatmış'ın (2012), Kaya'nın (2013) ve Özden'in (2011) araştırmasında da öğrencilerin vatandaşlığı "oy vermek, dürüst olmak, sorumluluklarını yerine getirmek ve yardımsever olmak" şeklinde algıladıkları bulgulanmıştır. Bu çerçevede Elkatmış'ın (2012), Kaya'nın (2013) ve Özden'in (2011) araştırmaları yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin etkin (aktif) vatandaşlık algılarının diğer boyutlara göre yüksek olması sevindirici bir sonuç olarak görülebilir. Öğrencilerin sorun ve sıkıntılı durumlar için demokratik değerleri çözüm aracı olarak gördükleri iddia edilebilir. Başka bir deyişle öğrenciler, çatışmaların çözümünde demokratik çözümlerden yana tavır takınabilmektedir. Alanyazın araştırmalarında da öğrencilerin

demokratik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu saptayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akdu, 2016; Bingöl, 2000; Çermik, 2013; Kaldırım, 2005; Yıldırım, 2018). Ancak yapılan araştırmada öğrencilerin birlikte yaşam boyutuna ilişkin vatandaşlık algılarının diğer boyutlara göre daha düşük olması da incelenmesi gereken bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin birlikte yaşama konusunda temkinli ya da düşük cevaplar vermelerinin temelinde yaşanan bölgede farklı etnik kültürlerin kendi kültürleri üzerinde hegomanya kurmasıyla açıklanabilir. Toplumsal tabakalaşmayı derinleştiren yapıların ve yapılanmaların az da olsa bölgede hâlâ var olması, öğrencilerin birlikte yaşamaya ilişkin çekingelerinin olmasına neden olduğu sanılmaktadır. Ayrıca ailelerinin farklı kültürlere yönelik takındıkları tutum veya davranışların öğrencilerin farklı kültürlere ilişkin düşüncelerini de etkilemiş olabilir. Nitekim Print'in (2007) ve Taylor & Hoehsmann'nın (2011) öğrencilerin vatandaşlık ve demokratik değerleri benimsemesinde ailelerin rol model olarak etkili olduklarını ifade etmesi bu çıkarımı desteklemektedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının mekânsal dağılımına ilişkin sonuç ve tartışma. Genel olarak mekâna göre öğrencilerin vatandaşlık algılarının en çok Pervari ilçesinde; en az ise Kurtalan ve Şirvan ilçelerinde dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Pervari ilçesi gelişmişlik açısından Siirt ilinin en dezavantajlı ilçelerinden biridir. Coğrafi olarak da Siirt'in en uzak ilçesi olan Pervari'nin bu dezavantajlı durumu, kamu yatırımlarının ve desteklerinin Pervari'de daha yoğun olmasına zemin hazırlamış olabilir. Bu nedenle devletin ve mülki amirlerin Pervari'nin dezavantajlı durumunu ortadan kaldırmaya yönelik çabalarının ve eylemlerinin Pervari'de yaşayan insanların vatandaşlık algılarına etki etmesi kuvvetle muhtemeldir. Devlet eliyle Pervari'ye yapılan hizmetlerin ve çalışmaların eğitim alanında da yoğunluk kazanması öğrencilerin vatandaşlık algılarının diğer ilçelere kıyasla daha yüksek bir dağılım göstermesine imkân sağlamış olabilir. Nitekim Pervari'de öğrenim gören ortaöğretim (lise) kurumu öğrencilerinin vatandaşlık algılarının görev ve sorumluluk boyutunda da yüksek bir dağılım göstermesi bu çıkarımı destekler niteliktedir. Kurtalan ve Şirvan ilçelerinde öğrencilerin vatandaşlık algılarının diğer ilçelere göre daha düşük bir dağılım göstermesi ise Kurtalan ve Şirvan ilçelerinin sosyal dokusuyla izah edilebilir. Kurtalan ve Şirvan ilçelerinde çok sayıda sosyal baskı gruplarının var olması öğrencilerde vatandaşlık

algısının görece düşük olmasına yol açmış olabilir. Öte yandan araştırmanın yapıldığı tüm ilçelerde öğrencilerin vatandaşlık algılarının istendik düzeyde bir dağılım göstermesi ise oldukça sevindiricidir. Bir bütün olarak öğrencilerin beklenen ve amaçlanan vatandaşlık algılarına sahip olması son zamanlarda kamu eliyle gerçekleştirilen çok sayıda proje ve çalışmalarla ya da ilçelerin değişiklik gösterebilen sosyal yapılarıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının kişisel (demografik) değişkenlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğrencilerin vatandaşlık algısı “cinsiyet” değişkeni açısından görev ve sorumluluk boyutu dışındaki diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamında farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın olduğu boyutların tümünde kızların vatandaşlık algısı, erkeklerin vatandaşlık algısından daha yüksektir. Kızların vatandaşlık algısının erkeklere göre daha yüksek olması, son zamanlarda devletin çeşitli kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının kızlara yönelik yürüttükleri projelerin etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal yaşamda kızlar ile erkekler arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi, kızlara olan bakış açısının zamanla değişmesi ve kızların erkekler gibi her türlü olanaklardan yararlanması yönündeki çabaların artması, kızların vatandaşlık algılarının yükselmesini sağlamış olabilir. Öte yandan araştırmada görev ve sorumluluk bağlamında öğrencilerin benzer algıya sahip olması öğrencilere görev ve sorumluluk bilincinin kazandırıldığına ilişkin önemli bir ipucu olarak görülebilir. Bu araştırmanın sonucuna benzer bir şekilde Aktaş (2010), Demirbaş (2016), Durualp (2016), Gürbüz (2006), Gömleksiz ve Cüro (2011), Kaldırım (2005), Tonga (2013) ve Uydaş (2014) tarafından yapılan araştırmalarda kızların vatandaşlık algılarının erkeklerin vatandaşlık algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak Çalışkan ve Sağlam (2012), İçen (2017) ve Utku (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise erkeklerin vatandaşlık algılarının kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akdu'nun (2016), Doğanay ve Sarı'nın (2009), Kaya'nın (2013) araştırmasında ise kızların ve erkeklerin vatandaşlık algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Alanyazında cinsiyet açısından farklı sonuçların ortaya çıkmasının nedeni öğrencilerin yaşadıkları çevrenin kızlara olan tutum ve düşünceleriyle ya da öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim kademesiyle ilgili olabilir.

Öğrencilerin “doğum yerine” göre vatandaşlık algısı ölçeğin sadece etkin (aktif) vatandaşlık ve birlikte yaşama boyutlarında anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Her iki boyutta ilde doğan öğrencilerin vatandaşlık algısı ilçede veya köyde doğmuş öğrencilere göre daha yüksektir. İlde doğan öğrencilerin yaşadıkları yerlerin ilçeye ya da köye göre daha gelişmiş olması ve ilde yaşayan öğrencilerin velilerinin sosyo-kültürel gelişmişliklerinin daha yüksek olması öğrencilerin vatandaşlık algılarını artırmış olabilir. Ayrıca şehirlerde farklı kültürlere ve farklı yaşam tarzlarına sahip insanlarla karşılaşma ihtimalinin yüksek olması, ilde doğan öğrencilerin çeşitliliğe ilişkin çoğulcu bakış açılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Oysaki Durmuş (2017), Göl (2013), Kaya (2013), Sağlam (2011) ve Utku (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda katılımcıların vatandaşlık algılarının ikamet ettikleri yere veya aile yerleşim yerine göre değişmediği belirlenmiştir. Alanyazında doğum yeri veya yerleşim yerine ilişkin ortaya çıkan bu farklı sonuçlar, öğrencilerde vatandaşlık algısının tek bir faktörle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır.

Araştırmada “kalınan yere” göre öğrencilerin vatandaşlık algısı sadece birlikte yaşam alt boyutunda anlamlı bir farka neden olmuştur. Ailesinin yanında yaşayan öğrencilerin birlikte yaşamaya ilişkin algıları, yurtt/pansiyonda veya akrabasının yanında yaşayan öğrencilerin algısından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilerin birlikte yaşamaya ilişkin algıları, ailesiyle birlikte yaşamayanlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin çocuk üzerinde daha etkili olması ve ailelerin çocuklarının iyi vatandaş olmaları konusundaki hassasiyetlerinin öğrencilerin birlikte yaşama algılarını artırmış olabilir. Dolayısıyla yurtt/pansiyonda veya akrabasında kalan öğrencilerin aile ortamından uzak kalması ve başka kişiler tarafından bekledikleri sevgiyi ya da hoşgörüyü görememeleri birlikte yaşamaya yönelik algılarını düşürmüş olabilir. Durualp (2016) aile tipi çekirdek aile olan öğrencilerin vatandaşlık algılarının aile tipi geniş aile veya parçalanmış aile olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu, Utku (2015) ise ailesiyle birlikte yaşayan bireylerin vatandaşlık algılarının görece daha yüksek olmasına rağmen kalınan yere göre anlamlı bir farka neden olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Durualp (2016), Utku (2015) ve mevcut araştırmada aile faktörü bağlamında katılımcıların vatandaşlık algısının görece yüksek olması, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının aile üyelerinin vatandaşlık algısına yön verebileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin vatandaşlık algılarının öğrenim gördükleri “okul türü” açısından ölçeğin insan olmak boyutu ile hak ve özgürlükler boyutları dışında kalan diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okul türü değişkenine bağlı olarak öğrencilerin vatandaşlık algılarının değiştiği iddia edilebilir. Anlamlı farkın olduğu boyutlarda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin vatandaşlık algısı, akademik liselerde (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi) veya İmam-Hatip Liselerinde okuyan öğrencilerden daha düşüktür. Araştırmada akademik yönden başarılı olan liselerde ya da İmam-Hatip liselerinde okuyan öğrencilerin vatandaşlık algılarının mesleki ve teknik anadolu liselerde okuyan öğrencilerin vatandaşlık algılarından daha yüksek çıkması dikkat çekicidir. Akademik liselerde okuyan öğrencilerin bilinç düzeylerinin yüksek olmasının ve İmam-Hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları ders ve müfredat içeriğinin bu sonuçta etkili olduğu sanılmaktadır. Öğrencilerin insan olmak ile hak ve özgürlükler boyutunda benzer algıya sahip olması ise insani değerlere önem verdiklerinin ve özgürlüklerden yana tavır takındıklarının bir göstergesi sayılabilir. Öğrencilerin vatandaşlık algılarının okul türüne göre değişmesi, okullarda vatandaşlık ve demokrasi dersleri veren öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla da ilgili olabilir. Başka bir ifadeyle söz konusu ders öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine ilişkin gayretleri, çabaları ve derse önem verme derecelerinin öğrencilerin vatandaşlık algıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Utku (2015) benzer bir çalışmada ağırlıklı not ortalaması yüksek olan öğrenciler ile Fen Lisesi veya Anadolu Lisesinde öğrenim görmüş öğrencilerin vatandaşlık algılarının, Uydaş (2014) Fen Liselerinde veya Anadolu Öğretmenler liselerinde okuyan öğrencilerin küresel vatandaşlık algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Durmuş (2017) ise sosyal bilgiler bölümünü okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada vatandaşlık algısı en yüksek olan öğrencilerin meslek veya ticaret lisesi mezunları olduğunu ve bunu sırasıyla düz lise, Anadolu-Fen ve İmam-Hatip Lisesi mezunları takip ettiğini belirlemiştir. Bu çerçevede alanyazında yapılan benzer araştırmaların, mevcut araştırmanın sonuçlarını kısmen desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin vatandaşlık algısı “okudukları sınıfa” göre ölçeğin sadece birlikte yaşama boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre 9.sınıf öğrencilerinin birlikte yaşamaya ilişkin algıları 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin

algılarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıfları yükseldikçe birlikte yaşamaya yönelik olumlu algılarının artması, vatandaş ve vatandaşlık kavramlarına yükledikleri anlamdaki değişikliklerle açıklanabilir. Diğer bir deyişle öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi, birlikte yaşamla ilgili birikimlerinin ve tecrübelerinin artmasına zemin hazırlamış olabilir. Bunun yanı sıra bir üst sınıfa geçiş, aynı zamanda yaşın ilerlemesi demektir. Yaşın ilerleyişine bağlı olarak da öğrencilerin birlikte yaşamının gerekliliğine ve önemine olan inançlarının olumlu bir seyre yöneldiği iddia edilebilir. Karaca ve Çoban (2015) da sınıf seviyesi bakımından öğrencilerin vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Karaca ve Çoban (2015), 2.sınıf üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algılarının daha yüksek çıkmasını öğrencilerin toplumsal gerçeklere bakış açısına bağlamaktadır. Utku (2015) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sınıf seviyesi açısından katılımcıların vatandaşlık algıları arasında fark olmadığını; ancak vatandaşlık algısının sınıf arttıkça görece düştüğünü rapor etmiştir. Durmuş (2017) yaşama saygı boyutunda üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmalara ilaveten alanyazında sınıf düzeyi bakımından öğrencilerin vatandaşlık algılarının değişmediğini bulgulayan araştırmalar da mevcuttur (Göl, 2013; Kan, 2009; Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş, 2012; Kaya, 2013). Mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak alanyazında genel olarak sınıf seviyesine göre öğrencilerin vatandaşlık algılarının değişmediği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “ilçelere” göre vatandaşlık algısı etkin (aktif) vatandaşlık boyutu dışında kalan diğer tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın olduğu boyutlarda genel olarak Pervari ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının, diğer ilçelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Pervari ilçesinin diğer ilçelere göre sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin daha düşük olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Başka bir anlatımla Pervari'nin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyini artırmaya yönelik güdülen politikaların ve çalışmaların Pervari'de okuyan öğrencilerin vatandaşlık algılarını yükseltmiş olabilir. Nitekim devletin çeşitli kurumlarının hizmet odaklı bir yaklaşımla Pervari'de faaliyet göstermesi, burada yaşayan halkın vatandaşlık algıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Pervari'de köy koruyuculuk sisteminin yoğun olması da devlete ve vatandaşlığa

ilişkin algıları şekillendirmiş olabilir. Etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda ise ilçeler arasında anlamlı bir farkın olmaması, araştırmaya dâhil olan ilçelerin küçük olması nedeniyle demokratik katılımın daha kolay olmasıyla izah edilebilir.

“Ailedeki kişi sayısı” bakımından öğrencilerin vatandaşlık algısı görev ve sorumluluk boyutunda, etkin (aktif) vatandaşlık boyutunda ve ölçeğin genel toplamında farklılık göstermektedir. Ailesi 7-9 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısının, ailesi 1-3 kişi veya 4-6 kişiden oluşan öğrencilerin vatandaşlık algısından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ailedeki fert sayısına bağlı olarak öğrencilerin vatandaşlık algılarının değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ailedeki birey sayısının artması, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmelerini ve onlara zaman ayırmalarını sınırlandırmış olabilir. Bu nedenle ebeveynleri tarafından yeterince ilgilenilmeyen ya da ihmal edilen çocukların belli bir yaşta edinmeleri gereken bazı davranışları ve tutumları kazanamadıkları ifade edilebilir. Vatandaşlık algısının da kazanılmayan bu davranış veya tutumlardan biri olduğu iddia edilebilir. Aslında ailedeki kişi sayısının öğrencilerin vatandaşlık algısıyla ilgili olması, vatandaşlık algısı üzerinde aile faktörünün ne kadar önemli olduğunu göstermesi açısından kayda değerdir. Alanyazında mevcut araştırmanın sonucuna benzer bir şekilde Durualp (2016), Tezel Şahin ve Özyürek’in (2005) araştırmalarında da ailedeki fert sayısına göre öğrencilerin vatandaşlık algılarını farklılık gösterdiği saptanmıştır. Durualp (2016) bu sonucu, çocuk sayısının artmasına bağlı olarak ailelerin çocuklarına karşı tahammüslüğü ve sabırsızlığıyla açıklamaktadır.

Öğrencilerin vatandaşlık algısı “anne eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Başka bir ifadeyle anne eğitim durumunun öğrencilerin vatandaşlık algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı yerlerde egemen aile tipinin ataerkil olması böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Çünkü ataerkillik, baba ya da erkek otoritesine dayanan bir yapıyı ifade eder ve ataerkillikte erkek hâkimiyeti söz konusudur. Bu nedenle öğrencilerin vatandaşlık algıları üzerinde annenin eğitim durumunun etkili olmaması, toplumda erkeğe veya babaya atfedilen saygı ve önemden kaynaklanmış olabilir. Alanyazında araştırmada tespit edilen sonucun aksine anne eğitim durumunun öğrencilerin çeşitli vatandaşlık türlerine ilişkin algıları ve demokratik tutumları üzerinde etkili olduğunu gösteren çok sayıda

araştırmabulunmaktadır (Akdu, 2016; Arslan ve Erdolu, 2012; Dinesen, Norgaard & Klemmensen, 2014; Doğanay ve Sarı, 2009; Durualp, 2016; Ferreira, 2011; Kaldırım, 2005; Kan, 2009; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Tezel Şahin ve Özyürek, 2005; Tonga, 2013; Uydaş, 2014; Yıldırım, 2018). Öte yandan bazı araştırmalarda ise anne veya baba eğitim durumunun çocukların vatandaşlık ve demokratik tutumları üzerinde etkili olmadığı da saptanmıştır (Aydemir ve Aksoy, 2010; Demirbaş, 2016; Durmuş, 2017; Genç ve Kalafat, 2008; Yaşar Ekici, 2014; Yazıcı, 2011). Alanyazında anne ve baba eğitim durumuna yönelik ortaya çıkan farklı sonuçlar, araştırmaların yapıldığı yerlerin kadına veya anneye bakış açısıyla ve sosyal gelişmişlik düzeyiyle ilgili olabilir. Dolayısıyla araştırmanın anne eğitim durumuna yönelik sonuçlarının alanyazın tarafından kısmen desteklendiği anlaşılmaktadır.

“Baba eğitim durumuna” göre öğrencilerin vatandaşlık algısı, görev ve sorumluluk boyutunda, birlikte yaşama boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Başka bir anlatımla öğrencilerin insan olmak boyutuna, hak ve özgürlükler boyutuna, etkin (aktif) vatandaşlık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Araştırmada babanın eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin vatandaşlık algılarının da arttığı saptanmıştır. Nitekim babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin vatandaşlık algısının anlamlı bir şekilde daha düşük olması bu sonucu destekler niteliktedir. Aynı şekilde babası lisanüstü mezunu olan öğrencilerin vatandaşlık algısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olması, baba eğitim düzeyinin çocukların vatandaşlık algısı üzerinde önemli bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Durualp (2016) eğitim durumu yüksek olan babaların çocuklarına karşı sergiledikleri demokratik davranışların vatandaşlık algısını artırdığını ifade etmektedir. Dinesen vd. (2014) ise eğitim durumunun demokratik vatandaşlığın kazanılmasında önemli bir değişken olduğunubelirtmektedir. Yapılan araştırmada öğrencilerin vatandaşlık algısının, anne eğitim düzeyine göre değişmezken, baba eğitim düzeyine göre değişmesinde genel olarak annelerin ev hanımı olmasıyla ya da bölgenin sosyo-kültürel yapısıyla ilgili olabilir. Araştırmanın yapıldığı yerlerde annenin tek görevinin çocuklarına bakmak ve ev işleriyle ilgilenmek olduğuna yönelik yaygın bir anlayışın olması, çocuğun eğitilmesi noktasında babanın daha etkili olmasını sağlamış olabilir. Daha önce bahsedildiği gibi ataerkil aile yapısının da, babanın çocuk üzerinde daha etkili olmasına neden

olduğu iddia edilebilir. Yıldırım (2018), Akdu (2016), Durualp (2016), Arslan (2014), Tonga (2013), Kuş (2012), Kaldırım (2005), Saracaloğlu vd. (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da baba eğitim düzeyinin katılımcıların vatandaşlık ve demokratik algıları üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu belirlenmiştir. Ancak Durmuş (2017), Demirbaş (2016) Karaca ve Çoban (2015), Uydaş (2014), Yaşar Ekici (2014), Göl (2013), Aydemir ve Aksoy (2010), Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise baba eğitim düzeyinin katılımcıların vatandaşlık veya demokratik tutumlarını etkilemediği bulgulanmıştır. Alanyazında tespit edilen farklı sonuçlar, araştırmaların örneklem gruplarıyla veya katılımcıların yaşadıkları bölgelerin kültürel özellikleriyle açıklanabilir.

Öğrencilerin vatandaşlık algısı “ailenin gelir durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani, ailenin gelir seviyesinin öğrencilerin vatandaşlık algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Esasında araştırmada öğrencilerin vatandaşlık algılarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark göstermesi beklenmekteydi. Ancak öğrencilerin vatandaşlık algılarının ailelerinin gelirine bağlı olarak değişmemesi dikkat çekicidir. Ailenin gelir durumunun öğrencilerin vatandaşlık algılarını etkilememesinin nedeni ailelerinin büyük bir kısmının gelirinin benzer olmasıyla ilişkilendirilebilir. Başka bir anlatımla ailelerin gelirlerinin birbirine oldukça yakın olması veya farklılık göstermemesi, öğrencilerin vatandaşlık algılarının da değişiklik göstermemesine yol açmış olabilir. Dolayısıyla araştırmanın yapıldığı ilin ve ilçelerin ekonomik gelişmişlik düzeylerinin neredeyse aynı olması, öğrencilerin benzer vatandaşlık algılarına sahip olmalarına yön vermiş olabilir. Alanyazında ailenin gelir durumunun katılımcıların vatandaşlık algıları veya demokratik tutumları üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırmaların yanı sıra (Akdu, 2016; Arslan, 2014; Aydemir ve Aksoy, 2010; Demirbaş, 2016; Kaldırım, 2005; Kaya, 2013; Utku, 2015; Yaşar Ekici, 2014; Yıldırım, 2018), etkili olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Ayhan Türkbay, 2005; Bingöl, 2000; Dinesen vd., 2014; Doğanay ve Sarı, 2009; Durualp, 2016; Güven Tertemiz ve Bulut, 2009; Marcus, Mease & Ottemoeller, 2001; Öcal, 2011; Sağlam, 2011; Tonga, 2013; Torney Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Uydaş, 2014). Alanyazında ailenin gelir durumuna göre farklı sonuçların ortaya çıkması, öğrencilerin algıları üzerinde aile gelirinin her zaman etkili

olamayabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın aile gelirine ilişkin sonucunun alanyazın tarafından kısmen desteklendiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın öneriler başlığı, araştırma sonuçlarından hareketle “uygulamaya ilişkin öneriler” ve “araştırmaya ilişkin öneriler” olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

Uygulamaya ilişkin öneriler. Araştırmanın uygulamaya yönelik önerileri şu şekilde sıralanabilir;

- Araştırmada okul yöneticilerinin eylem ve tepkide göstermeleri beklenen çabukluğu, plazma liderliğin diğer boyutlarına göre daha düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde ve uygulamalarında ani ve hızlı karar almalarını engelleyen faktörlerin giderilmesi yararlı olabilir. Okul yöneticilerinin eylem ve tepkide çabukluklarını artıracak yasal değişiklikler veya düzenlemeler yapılabilir.
- Lider-üye etkileşimi boyutunda öğretmen algılarının okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde düşük olması nedeniyle okul yöneticilerinin, çalışanlarla etkileşimi artıracak okul içi veya okul dışı çeşitli organizasyonlar (piknik, çay partisi, özel gün ve etkinliklerin topluca kutlanması gibi) düzenlemeleri önerilebilir.
- Eruh, Baykan ve Pervari ilçelerinde ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetici ve liderlik becerilerinin artırılması ve iyileştirilmesine yönelik eğitimlere ağırlık verilebilir. Bu eğitimlerde başarılı okul yöneticilerinin görevlendirilerek mesleki deneyimlerinin paylaşılması yararlı olabilir.
- Okul türüne ve görev yapılan yere göre plazma liderlik davranışları yüksek olan okul yöneticilerinin yönetsel ve liderlik deneyimlerini diğer okul yöneticileriyle paylaşmaları, diğer okul yöneticilerinde plazma liderlik davranışlarına ilişkin farkındalığa katkı sağlayabilir.
- MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde okul veya kurum yöneticisi olarak atanacak yönetici adaylarında yenilik,

inovasyon ve değişim gibi konularda yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenebileceği ölçütler konulabilir.

- Öğrencilerin çoğulcu yaşamla ilgili endişelerini ortadan kaldıracabilecek farklı kültürel bölgelere veya yerlere geziler gerçekleştirilebilir.
- Kurtalan'da ve Şirvan'da ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık algılarının yükseltilmesine yönelik yerel bağlamda tüm kurumların işbirliği içinde hareket etmesi teşvik edilebilir.
- Ortaöğretim ders müfredatları düzenlenirken özellikle dezavantajlı bölgeler dikkate alınarak "çokkültürlülük ve birlikte yaşama" temalı kazanımlara ağırlık verilebilir. Bununla birlikte ders müfredatlarında "Çokkültürlülük ve Birlikte Yaşama" içerikli seçmeli dersler de konulabilir.
- Kız öğrencilerinin yanı sıra özellikle de erkek öğrencilerin vatandaşlık davranışlarını şekillendirebilecek ve müfredattaki diğer tüm derslerle de ilişkilendirilebilecek eylem planları hazırlanabilir.
- Küçük yerleşim yerlerinde okuyan öğrenciler ile illerde veya büyük yerleşim yerlerinde okuyan öğrencilerin birlikte bir araya gelebilecekleri vatandaşlık konulu projeler ve çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmaların yürütülmesi aşamasında farklı sivil toplum örgütlerinden ve resmi kuruluşlardan yardım alınabilir.
- Aile faktörünün öğrencilerin vatandaşlık algıları üzerinde belirleyici olması nedeniyle vatandaşlık eğitimlerine ilişkin düzenlenecek her türlü faaliyetlerde yetişkinlerin ve ebeveynlerin aktif katılımı yararlı olabilir.
- Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde vatandaşlık eğitimlerinin ve çalışmalarının diğer lise türlerine göre daha yoğun ve daha somut etkinliklerle desteklenmesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin vatandaşlık algılarını olumlu etkileyebilir.
- 9.sınıftan itibaren öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili etkin olarak görev alabilecekleri kulüp ve toplum hizmeti çalışmalarına ağırlık verilebilir.
- Ailedeki toplam fert sayısı arttıkça velilerin çocuklarıyla ilgilenme ihtimali azalabilmektedir. Bu nedenle ailesinde fert sayısının çok olduğu öğrencilerin tespit edilmesi, vatandaşlığa ilişkin etkinliklerin planlanmasında yol gösterici olabilir.

- Baba eğitim durumunun artırılması, öğrencilerin vatandaşlık algılarına katkı sunabileceğinden halk eğitim merkezlerinin ve okulların baba eğitim düzeyini yükseltebilecek projelere veya eğitimler düzenlemeleri önerilebilir.

Araştırmaya ilişkin öneriler. Araştırmaya yönelik önerileri şu şekilde sıralanabilir;

- Araştırma, ortaokullar ve üniversite öğrencileri gibi daha geniş örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı analizlerle tekrarlanabilir.
- Plazma liderliğin ve vatandaşlık algısının Türkiye örneklemini üzerinde yapılması bölgeler arası sonuçların birbirleriyle karşılaştırmasına imkân sağlayabilir.
- Öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süreleri ve branşları okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak alınabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için okul yöneticileriyle farklı çalışma süreleri olan ve değişik branşlarda görev yapan öğretmenlerin görüşüne başvurmak yararlı olabilir.
- Araştırmaya özel ortaöğretim kurumları dâhil edilmemiştir. Bu nedenle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ve özel okullarda okuyan öğrencilerin dâhil olduğu yeni araştırmaların yapılması alanyazına katkı sunabilir.
- Mevcut araştırmanın plazma liderlik konusunda ilk ampirik çalışma olduğu söylenebilir. Bu nedenle plazma liderlik, farklı örgütsel çıktılarla birlikte ele alınıp incelenebilir.
- Plazma liderlik ve vatandaşlık konusu nitel veya karma model yöntemlerle daha derinlemesine araştırılabilir.
- Plazma liderlik ile çeşitli aracı değişkenlerin birlikte ele alındığı farklı nicel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma, boylamsal veya deneysel çalışmalarla tekrarlanabilir.
- Yeni bir liderlik tarzı olarak nitelendirilebilecek plazma liderlik tarzı, eğitim örgütleri dışındaki diğer örgütlerde veya kurumlarda da incelenebilir.

- Plazma liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri dışındaki diğer örgütlerde de aynı yapısal geçerliğe sahip olup olmadığı incelenebilir.
- Plazma liderlik ve vatandaşlık algısı gibi çeşitli örgütsel çıktılar arasındaki ilişki düzenleyici etki ve durumsal etki analizleri gibi farklı analiz yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.
- Plazma liderlik ile öğrencilerin vatandaşlık algıları arasındaki ilişki çok düzeyli regresyon modelleri ve coğrafi olarak ağırlıklandırılmış regresyon modelleri (GWR) kullanılarak incelenebilir.
- Araştırmanın yapıldığı dönemde Tillo ilçesinde yeni açılan tek bir ortaöğretim (lise) kurumunun olması ve bu kurumda da araştırmaya katılabilecek kadar öğretmen ve öğrencinin olmaması nedeniyle ilerleyen dönemlerde Tillo ilçesinin de dâhil olduğu benzer araştırmalar tekrarlanabilir.
- Plazma liderliğin ve vatandaşlık algısının Türkiye bağlamındaki mekânsal dağılımı araştırılabilir.

Kaynaklar

- Abell, N., Springer, D. W., & Kamata, A. (2009). *Developing and validating rapid assessment instruments*. New York: Oxford University Press.
- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Açıkalın, A. (2004). Eğitimde insan kaynağının yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği* (s. 41-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Agervold, M., & Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Journal of Work and Stress*, 18(4), 336-351.
- Akan, D., Bektaş, F., Yıldırım, İ. (2014). Sınıf öğretmeni algılarına göre etik liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(9), 48-56.
- Akan, T. (2005). Maddenin 4. hali plazma ve temel özellikleri. *Elektronik Çağdaş Fizik Dergisi*. 4, 1-10.
- Akcan, G. (2013). *Liderlik davranışlarının çalışanların stres düzeyine etkisi: bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akdoğan, A., Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *AKÜ İİBF Dergisi*, 16(1), 107-123.
- Akdu, Ö. (2016). *Ortaokul 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin demokrasi kültürüne katkısının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Burdur ili örneği*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Akgün, Y. (2010). *Düşük enerjili plazma odak füzyon cihazı yapımı ve nötronik ölçümler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2019). Liderlik. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s. 131-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, A. (2011). *Menderes ve azınlıklar*. İstanbul: Mühür Yayıncılık.
- Aksoy, M. (2013). Türklerde sosyal yapı. C. Öztürk (Ed.). *Türk inkılap tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alabaş, R. (2010). Primary school students' conceptions of citizenship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2528-2532.
- Alayoğlu, N. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde yeni dönem: yetenek yönetimi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 68-97.
- Alazzi, K. (2012). Students perceptions of good citizenship: a study of middle and high school students in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 31(2), 223-230.
- Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 28, 97-124.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Altay, N., Ay, S., Ertek, Z. Ö., Polat, H., Selmanoğlu, E., Yalçın, H. (2019). *İnsan Hakları ve Demokrasi*. Ankara: Cem Web Ofset A.Ş.
- Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel adalet. *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (Edt: H.B. Memduhoğlu, K. Yılmaz) Ankara: Pegem Akademi.
- Anadolu Plazma Teknoloji Enerji Merkezi (2019). <http://anadoluplazma.com/plazma> (Erişim Tarihi: 26.09.2019).

- Arrowood Schultheis, C. M. (2011). *Citizenship knowledge and perceptions of exiting middle school students*. (Unpublished master's thesis). The Faculty of the College of Education Ohio University, Ohio.
- Argon, T., Çelik Yılmaz, D. (2018). Sosyal takas kuramı. K. Demir, K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (289-307). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014). Okul yöneticilerinin değerlere göre yönetim ile yenilik yönetimlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 111-119.
- Arslan, S., Erdolu, F. (2012). *Etnik ve dini çeşitlilik içinde Mardin İlindeki ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar, 20-22 Nisan, Marmara Üniversitesi.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S. (2016). Perceptions of 8th grade students in middle school towards citizenship values. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 318-329.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataman, G. (2009). *İşletme yönetimi: temel kavramlar ve yeni yaklaşımları*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Atar, Y. (1998). Anayasa yapımında insan haklarının düzenlenmesi ve sınırlanmasıyla ilgili tercihler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21, 617-623.
- Atasoy, T. (2015). *Coğrafya eğitiminin aktif vatandaşlık eğitimindeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Atmaca, G. (2019). <https://www.kuark.org/2012/09/maddenin-dorduncu-hali-plazma/>(Erişim Tarihi: 29.09.2019).
- Axelrod, E. L., Handfield-Jones, H.,& Welsh, T. A. (2001). The war for talent, survey-part two. *McKinsey Quarterly*,2 , 9-12.
- Ayaz, M. F., 2016. Çokkültürlülük algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Aybay, R. (2008). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydemir, H. ve Aksoy, N. D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Aydın, A. H. (2007). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımlar San. Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, İ. (2002). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kahramanmaraş il merkezi özel ve devlet okulları örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ayhan Türkbay, R. (2005). *Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerleri üzerine bir araştırma: Pamukkale Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Azmsha T., Mehdipour, A., & Heydarinejad, S. (2012). The relationship between leadership styles and job stress in sport managers. *World Journal of Sport Sciences*, 6(2), 188-193.
- Babadağ, M., İşcan, Ö. F. (2017). Dönüştürücü liderlik ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide algılanan etik iklimin aracı rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 399-428.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Bahar, H. (2011). *Roma ve Bizans tarihi*. Konya: Kömen Yayınları.

Balbağ, N. L., Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216-249.

Balcı, A. (2010). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul: okul geliştirme, kuram, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Balkar, B. (2012). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerindeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Baloğlu Uğurlu, N. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(70), 281-293.

Barker, R. A. (2001). The nature of leadership. *Human relations*, 54(4), 469-494.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Baştürk, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Battery, M. (2003). The end of citizenship? the nation state, threats to its legitimacy and citizenship education in the twenty first century. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 101-102.

Baucus, M. S., & Beck-Dudley, C. L. (2005). Designing ethical organizations: Avoiding the long-term negative effects of rewards and punishments. *Journal of Business Ethics*, 56, 355- 370.

- Bayrak, C. (1991). Personel yönetimi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1-2), 57.
- Becker, K. H., Kogelschatz, U., Schoenbach, K., & Barker, R. (2004). *Non-equilibrium air plasmas at atmospheric pressure*. CRC Press.
- Begley, P. (2001). *In pursuit of authentic school leadership practices*. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Bellan, M. P. (2006). *Fundamentals of plasma physics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benge, D. E. (2006). *Latina/o students' knowledge about american citizenship and their perceptions about citizenship, citizenship education, and relevant socio-cultural factors* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill. Available from *ProQuest Dissertations and Theses* database. (UMI No. 3212531).
- Berends, M. (2006). Survey methods in educational research. J. L. Green, G. Camilli ve P. B. Elmore (Ed.), *Complementary methods in education research* (s. 623-640). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Besen, E. (2017). *Birey-örgüt uyumu ve yöneticiye duyulan güven ile lider-üye etkileşimi bağlamında Bursa'da otomotiv sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bıçak, İ. (2018). *Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşlerinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biesta, G. (2014). Learning in public places: civic learning for the twenty-first century. Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1-14). Newyork: Springer.
- Bingöl, D. (2000). Demokratik tutum ve değerler açısından üniversite gençliği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 129-157.

- Birel, F. K., & Uçar, M. Y. (2014). Evaluation of Post-Graduate Students' Perceptions of Transformational Leadership According to Some Variables. in *Chaos, Complexity and Leadership 2012* (103-112). Springer Netherlands.
- Bittencourt, J. A. (2004). *Fundamentals of plasma physics*. Springer-Verlag Publish, New York.
- Blankenship, S. L. (2010). *The consequences of transformational leadership and transactional leadership in relationship to job satisfaction and organizational commitment for active duty women serving in the air force medical service*. (Unpublished doctoral dissertation). H. Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship Nova Southeastern University.
- Blaug, R., & Schwarzmantel, J. (2016). *Democracy: a reader* (2nd ed.). Newyork: Columbia University Press.
- Bloch, M. (2007). *Feodal toplum* (Çev.: M. Fırat). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Boadu, K. (2013). Teachers' perception on the importance of teaching citizenship education to primary school children in cape Coast, Ghana. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*, 2(2), 137-147.
- Boğazlıyan, B., Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları. *Eğitimde Yeni yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 70-89.
- Boydak, O. M. ve Karabatak, S. (2013). *Ortaöğretimokul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar*.*Internanional Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273.
- Bozkaya, H. (2020). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Brubaker, R. (2009). *Fransa ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu* (Çev.: V. Pekel), Ankara: Dost Kitabevi.

- Buckner, K. G., & McDowella, J. O. (2000). Developing teacher leaders: providing encouragement, opportunities and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir ili Çiğli ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bulut, M. Ş. (2012). *Lider üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerine etkisinin araştırılması: öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burns McFadden, R. (2011). *Urban high school students' attitudes toward democratic citizenship: a comparison of students in the NJROTC program and students in traditional civics classes*. (Unpublished dissertation). Wayne State University, USA.
- Burton, J. P., Sablynski, C. J., & Sekiguchi, T. (2008). Linking justice, performance, and citizenship via leader-member exchange. *Journal of Business and Psychology*, 23, 51-61.
- Busher, H., & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31(1), 51- 65.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kurma ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 157-175.
- Bülbül, T. (2013). Yenilik yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 31-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Caffey, D. R. (2012). The relationship between servant leadership of principals and beginning teacher job satisfaction and intent to stay. (Unpublished

thesis). A Dissertation Presented To The Faculty of The Graduate School At The University of Missouri-Columbia.

Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 89-98.

Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Caymaz, B. (2007). *Türkiye’de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Chavez, A. A. (2019). Citizenship education in ecuador: perceptions of students and teachers. *International Education Studies*, 9(12), 206-218.

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S., Edwards, D. B. (2021). Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: Implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development*, 81, 2021, 1-16.

Chiodo, J. J., & Martin, L. A. (2005). What do students have to say about citizenship? a analysis of the concept of citizenship among secondary education students. *The Journal of Social Studies Research*, 29(1), 23-31.

Cemaloğlu N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.

Cemaloğlu, N. (2011). The relationship between leadership styles of primary school principals and organizational health of school and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 1-37.

Cengiz, R. (2008). *Profesyonel futbol kulübü yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri ile kulüplerinin örgüt sağlığı ve futbolcuların yıldırma (mobbing) yaşamaları arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cerit, Y. (2012). Lider-üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 15(28), 33-46.

- Cevrioglu, E. (2007). *Lider-üye etkileşimi ile bireysel ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Celep, C., Çetin, B. (2003). *Bilgi yönetimi örgütlerde bilgi paylaşım kültürü yaratma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celkan, H. (2014). Eğitim sosyolojisi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim ve toplum*. (s. 39-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Chambers, B. A. (2002). Applicant reactions and their consequences: review, advice and recommendations for future research. *International Journal of Management Reviews*, 4(4), 317-333.
- Chen, F. F., & Chang, J. P. (2002). *Lecture notes on principles of plasma processing*. Plenum / Kluwer Publishers, New York.
- Chen, F. F. (2016). *Introduction to plasma physics and controlled fusion*. Springer International Publishing Switzerland.
- Christensen, P. H.(2003). *Knowledge management: perspectives and pitfalls*. Denmark: Copenhagen Business School Press DK.
- Cinnioğlu, H. (2018). *Etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: yiyecek içecek işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Cho, Y. A., & Chi, E. (2015). A comparison of attitudes related to global citizenship between Korean- and US-educated Korean university students. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 213-225.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.

- Crick, B. (2016). Civic republicanism and citizenship: the challenge for today. In Blaug, R. and Schwarzmantel, J. (Eds.), *In Democracy: A Reader* (2nd ed.). Newyork: Columbia University Press.
- Çakır, R. (2008). *Örgütsel zekanın geliştirilmesine ilişkin yapılan bir çalıştayın örgütsel zeka düzeyinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çal, B. (2006). *Kalsiyum fosfat takviyeli alumina-titania kaplamaların mikroyapı ve mekanik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. (1997). Eğitim örgütleri ve liderlik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 33-40.
- Çalışkan, H., Sağlam, H. İ. (2012). *Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çatır, O. (2009). *Modern lider tipleri ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çekmecelioğlu, H. G., Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 35-58.
- Çelik, S., Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, S., Hamedoğlu, M. A. (2019). Sosyal bir sitem ve örgüt olarak okul.Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*(s. 39-58). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, S., & Namalır, M. M. (2016). Levels of using social capital in schools according to school principals and teachers. In *International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership* (pp. 333-351). Springer, Cham.

- Çelikten, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 261-274.
- Çetin, C., Özcan, E. D. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çetin, M. M. (2018). *Dönüşümcü liderlik üzerine bir analiz: bankacılık sektöründe çalışanların liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, H., Ordu, A. (2017). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyoloji Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 16-28.
- Çevik, M. S., Erçetin, Ş. Ş. (2021). Vatandaşlık algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)* tarafından yayımlanmak üzere kabul edilmiş ve sıraya alınmıştır. (Kabul Yazısının Tarihi: 03.06.2021).
- Çınar, U. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırpan, H. ve Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi, MÜSİAD*, 110-116.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Çüçen, A. (2010). *Ortaçağ ve rönesans'ta felsefe*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 105-118.
- Daly, J. L. (2002). Implications of organizational climate and ethical leadership on reengineering in municipal government. *PAQ Summer*, 198-217.
- Damanpour, F., & Schneider, M. (2006). Phases of the adoption of innovation in organizations: effects of environment, organization and top managers. *British Journal of Management*, 17, 215-236.
- Demir, Ş. (2005). *Yurttaşlık kavramı ve Türkiye için bir model önerisi: Anayasal yurttaşlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demir, Ö., Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınevi.
- Demiraçan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterli inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Demirbaş, İ. (2016). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Demirkol, S. (2008). *Termiyonik vakum ark (tva) yöntemiyle nano katmanlı kompozit malzeme üretimi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Denes, F. (1997). Synthesis and surface modification by macromolecular plasma chemistry. *Trends In Polymer Science*, 1(5), 23-31.
- Derbebek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Dinesen, P. T., Norgaard, A. S., & Klemmensen, R. (2014). The civic personality: personality and democratic citizenship. *Political Studies*, 62(1), 134-152.
- Doğan, İ. (2007). *Modern toplumda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları, insan haklarının kültürel temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2010). Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 45-61.
- Doğanay, A. Sarı, M. (2009). *Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Uşak Üniversitesi 28-30 Mayıs 2009, sayfa 45-61.
- Dunegan, K., Uhl-Bien, M., & Duchon, D. (2002). LMX and subordinate performance: the moderating effects of task characteristics. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 275-285.
- Durarajen, A. (2004). *Leader-member exchange and job satisfaction* (Unpublished master's thesis). Universiti Sains, Malaysia.
- Durgun, Ş. (2010). Cumhuriyetçi ve liberal anlayış çerçevesinde Türkiye'de vatandaşlık sorunsalı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1, 65-92.
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarının bazı sosyolojik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Durualp, E., Doğan, İ. (2017). Vatandaşlık algısı ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 65-83.
- Edye, D., Copp, G. (2000). Young people and changing identities/citizenship in Europe: Citizens 'R' Us?. A. Ross. (Ed). *Proceedings of the Second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network- Athens* (p. 217–222). London: CiCe Publication.
- Ekinci, T. Z. (2004). *Türkiye'de demokrasi ve insan hakları sorunları*. Ankara: Cem Yayınları.
- Eliezer, S., & Eliezer, Y. (2001). *The four state of matter*. London: The Institute of Physics.
- Elkatmış, M. (2012). İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplinikazanımlarının gerçekleşme düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-20.
- Emecan, Z. (2019). <https://www.kozmikanafor.com/maddenin-plazma-hali/>(Erişim Tarihi: 29.09.2019).
- Eranıl, E. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erbay, A. (2009). İnsan Hakları ve demokrasi açısından yurttaşlık. *Kültürlerarası Diyalog ve Eğitim üzerine Uluslararası Kongresi*. (8-11 Ekim), Bursa.
- Erçek, M. K., Birel, F. K. (2019). Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 279-296.
- Erçetin, Ş. Ş. (1999). *Kuantum liderlik paradigması ile eğitim liderliğinin açılması, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001a). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001b). *Örgütsel zeka*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Erçetin, Ş. Ş., Açıklan, Ş. N. (2020). Bilimsel araştırmalarda temel yaklaşımlar: araştırma modelleri ve desenleri (Edt.: Ş. Ş. Erçetin). *Araştırma teknikleri* (s. 30-46). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. Ş., Çevik, M. S., Çelik, M. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekteştirme düzeyleri. *Uluslar arası Liderlik Çalışmaları Degisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 109-124.
- Erçetin, Ş. Ş., Demirbulak, D. (2002). Views of the school administrators about the readiness level of the schools to the change in the fourth year of the eight-year compulsory education in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 26(2), 3-12.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004a). *Örgütsel zeka ve örgütsel aptallık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004b). The abilities related to the organizational intelligence and their action dimensions at schools. *Res. Educ. Reform*, 9(3), 3-18.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıklan, Ş. N., & Bülbül, M. Ş. (2013). A Multi-Dimensional Approach to Leadership in Chaotic Environments. . In S. Banerjee (Ed.). *Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics*. (pp. 89-104). USA: IGI Global.
- Erçetin, Ş. Ş. (2014). Understanding Recep Tayyip Erdoğan and Turkey with Plasma as a Metaphor of the Fourth State of Matter. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Chaos, Complexity and Leadership 2014*, (pp. 1-13). Springer, Switzerland.
- Erçetin, Ş. Ş. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık (Baskıda).
- Erçetin, Ş. Ş., Düzer, A. (2008). Multidimensional perceptual leadership model. *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 25-33.
- Erdem, F. H. (2012). Osmanlı-Türkiye anayasalarında ve yeni anayasada vatandaşlık. *Seta analiz*, 51, 1-23.
- Erdem, F. S. (2008). *Organizasyonlarda lider-üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerinde, izlenim yönetimi davranışının rolü: kayseri'de hizmet sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Erdoğan, H. (2010). *Mersin ortaöğretim okullarında bilgi yönetimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. (2003). *Türkiyede anayasalar ve siyaset*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Erdoğan, M. (2004). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eren, F., Yalçıntaş, M. (2017). Hizmetkâr liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki: bir havayolu şirketi örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 16. UİK Özel Sayısı, 851-864.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlardasessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: turizm sektöründe bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 120–136.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Erginer Özyurt, E. (2014). *Ortaöğretimde vatandaşlık bilincinin oluşmasında T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eroğluer, K., Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: iş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 280-308.
- Erol, G., Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma. *Journal of Travel and Hospitality Management*, 10(3), 2013, 45-64.

- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2111-2124.
- Ersoy, A. F. (2013). Vatandaşlık (yeni yaklaşımlarla vatandaşlık eğitimi). İ. Acun, E. Dinç. ve B. Tarman (Ed.). *İnsan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, S. (2020). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sürçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ersöz, E. (2011). *Plazma püskürtme yöntemi kullanarak yüzeyi Al₂O₃-TiO₂ tozlarıyla kaplanan düşük karbonlu çeliğin mikroyapı ve mekanik özelliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276.
- Esen, H. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programındaki insan hakları ve vatandaşlık bilinci ile ilgili konuların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık: eski sorular, yeni arayışlar*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Eser Çakır, S. (2019). *Liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education, Democracy and Education*, 29(2), 410-435.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration: A theory of administrative practice*. Oxford: Pergamon/Elsevier.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fay, B. (2017). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi:çokkültürlü bir yaklaşım* (Çev.: İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ferreira, R. (2011). *Development of an instrument to measure high school students' global awareness and attitudes: looking through the lens of social sciences*. (Unpublished Ph.D. Thesis). Florida International University.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Flowers, N. (2000). *The human rights education handbook: Effective practices for learning, action, and change*. Minnesota: Human Rights Resource Center.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Freidberg, J. (2007). *Plasma physics and fusion energy*. Cambridge University Press, New York.
- Fridman, A. (2008). *Plasma chemistry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friehs. (2003). Knowledge management in educational settings. *AARE/NZARE Conference on Educational research, risks & dilemmas. 29 November-3 December 2003*. Auckland, New Zealand.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Dam, G. (2014). Typology of student citizenship. *European Journal of Education*, 49(4), 514-528.

- Genç, S. Z., Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Genç, K. (2018). Türkiye ve İran'daki vatandaşlık eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. (Çev.: C. Güzel). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data (5. bs.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Goldstone, R. J., & Rutherford, P. H. (1995). *Introduction to plasma physics*. IOP Publishing Ltd. Bristol.
- Golubeva, I. (2018). The links between education and active citizenship/civic engagement. NESET II Ad Hoc Report No 1/2018. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf (Erişim Tarihi: 14.12.2019).
- Goodchild, M. F., & Janelle, D. G. (2004). Thinking spatially in the social sciences. In M. F. Goodchild & D. G. Janelle (Eds.), *Spatially integrated social science* (pp. 3–17). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Göktürk, E. D. (2006). *Dünden yarına yurttaşlık*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Göl, E., Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gömlüksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.

- Görgel, H. M. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greguras, G. J., & Ford, J. M. (2006). An examination of the multidimensionality of supervisor and subordinate perceptions of leader-member exchange. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 433-465.
- Groot, I. (2011). Why we are not democratic yet: the complexity of developing a democratic attitude. In Veugelers, W. (Ed.), *Education and humanism: linking autonomy and humanity*. (pp. 79-93). Rotterdam: Sense Publishers.
- Groth, J. L. (2006). *Adolescents' perceptions of citizenship and democracy in Ghana*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kentucky, Lexington, Kentucky.
- Güçlü, N., Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-371.
- Güçlü, N. (2018). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü (Ed.) ve S. Koşar (Ed. Yrd.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, Ö. (2019). *Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2010, Mayıs). İlköğretimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen olası etkenler. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günbey, M. (2016). *Yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetici ve akademik personelinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gündüz, M., Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, Y. (2015). *Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik tarzlarının izleyicilerinin örgütsel güç algısı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güner, E. (2000). *Özal'lı yıllarım*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.
- Güneş, İ. (2006). *Plazma nitrürleme ile çelikler üzerinde kompleks kaplamaların oluşturulması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürel, E. B. (2016). Lider-üye etkileşiminin çalışanların tutumları üzerindeki etkisi: Ampirik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1735-1743.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S , Tertemiz, N , Bulut, P . (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-170.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: a comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative & International Education*, 10(1), 95-119.

- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: developing tomorrow's leaders*. London, New York: Routledge.
- Hasdemir, A. T. (2012). *İnsan hakları*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev.: M. Delikara Üst). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Heinlin J., Morfill G., Landthaler, M., Stolz, W., Isbary, G., Zimmermann, J. L., Shimuzu, T., & Karrer, S. (2010). *Plasma medicine: possible applications in dermatology*. *J Dtsch Dermatol Ges*, 8(12), 968-976.
- Hoffmann, C., Berganza, C., & Zhang, J. (2013). Cold atmospheric plasma: methods of production and application in dentistry and oncology. *Medical Gas Research*, 3(21), 1-15.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hooper, T. D., Martin, R. (2008). Beyond personal leader-member exchange (LMX) quality: the effects of perceived lmx variability on employee reactions. *The Leadership Quarterly*, 19, 20-30.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (fifth edition)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Soc Indic Res*, 90, 459-488.
- Hosseinzadeh, A., Nazem, F., & Eimani, M. N. (2014). A structural model for transformational leadership style based on job alienation in district 2 of Islamic Azad University. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3(1), 1-5.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hubbel, A. P., Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: perceptions of justice and their relationship with manager organization altruism. *Communication Studies*, 56(1), 47-70.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- <https://fizikdersi.gen.tr/plazma-nedir-maddenin-dorduncu-hali/> (Erişim Tarihi: 28.09.2019).
- İbrahimoglu, Z. (2014). *Gayri müslim azınlıklara göre Türkiye’de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Inan, U. S., & Golkowski, M. (2011) *Principles of plasma physics for engineers and scientists*. Cambridge University Press, New York.
- İçen, M. (2017). *Dezavantajlı bölgelerdeki lise öğrencilerinin vatandaşlık algısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İçen, M., Öztürk, C., Yılmaz, A. (2017). Vatandaşlık duygusu ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Field Education*, 3(2), 26-36.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimdeyeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluk yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İİBF Dergisi* 11(6), 160-177.
- Jae-Hoon K., Mi-ae, L., Geum-Jun, H., & Byeong-Hoon, C. (2014). Plasma in dentistry: a review of basic concepts and applications in dentistry. *Acta Odontol Scand*, 72, 1-12.

- Jafarov, J. (2018). Students' perceptions of citizenship and civic engagement at higher education institutions in Germany, *Education in the North*, 25(3), 49-72.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Entrepreneurs as authentic leaders: impact on employees' Attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(8), 646-666.
- Jett, T. D. (2013). *Teacher perceptions of global citizenship education in a southern elementary public school: Implications for curriculum and pedagogy* (Unpublished master's thesis). University of South Carolina, Columbia.
- Jimenez, M. R. M., Guzmán, N. A., & Maxwell, G. M. (2014). South texas teachers' and leaders' perceptions of multicultural education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15(1), 1-9.
- Jolles, M. P., McBeath, B., Carnochan, S., & Austin, M. J. (2016) Factors associated with managerial innovation in public human service organizations, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 40(4), 421-434.
- Jones, P. (2000). Action learning for citizenship education. *Pastoral care in education: an international journal of personal, social and emotional development*, 18(4), 19-25.
- Kadioğlu, A. (2012). Vatandaşlık: kavramın farklı anlamları. (Hazırlayan: A. Kadioğlu), *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara* (ss. 21-30), İstanbul: Metis Yayınları.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: the impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766.

- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalabalık, H. (2004). *İnsan hakları hukuku*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kalaycı, ř. (2010). Faktör analizi (Edt.: ř. Kalaycı), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf ğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3),143-162.
- Kalyoncu, K, (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, . (2009). *Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders rogramlarına yönelik nerileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kang, D., & Stewart, J. (2007). Leader-member exchange theory of leadership and hrd: development of units of theory and laws of interaction. *Leadership and Organization Development Journal*, 28(6), 531-551.
- Kapani, M. (2011). *İnsan haklarının uluslararası boyutları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kara, C., Topkaya, Y. ve şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Jurnal of World of Turks*, 4, 147-159.
- Karaca, B. B., Silsüpür, A. A., Alyamaç, N. S., Serter, D. G., Serter, E. (2016). Erçetin's Plasma Leadership Model in the Context of Education and School Administration. In ř.ř. Erçetin (Ed.). *Chaos, Complexity and Leadership 2016*, (pp. 43-49). Springer, Cham.
- Karaca, S., oban A. (2015). Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 10-22.
- Karadaş, F. (2014). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

Karadeniz, S. (1990). *Plazma tekniği*. Amkara: Erk Yayıncılık.

Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, S., Gök, R., Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 167-185.

Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F., Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *TurkhisStudies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(4), 2193-2207.

Kartal, F. (2002). Liberal and republican conceptualizations of citizenship: a theoretical inquiry. *Turkish Public Administration Annual*, 27-28, 101-130.

Kasih, T. P. (2007). *Development of novel potential of plasma polymerization techniques for surface modification*(Unpublished dissertation of Phd.). Gunma University, Japan.

Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde iş görenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Katrinli, A., Atabay, G., Günay, G. ve Güneri, B. (2008). Leader-member exchange, organizational identification and the mediating role of job involvement for nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 64(4), 354-362.

Katz, D., & R. L. Kahn. (1979). *Örgütlerin sosyal psikolojisi*. (Çev.: H. Can ve Y. Bayer). Ankara: TODAİ Yayınları.

- Kaya, A. (2006). Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük. (Çev.: A. Kaya), T. H. Marshall-Tom Bottomore (Der.). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaya, Y., Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 128-148.
- Kaygın, E. ve Yerdelen Kaygın, C. (2012). Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 29-38.
- Kazancı, N.(2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 304-324.
- Kepenekci, Y. K. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Keyman, F. (2008). *Aydınlanma, Türkiye ve vatandaşlık*. İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.
- Kılıç, A. (2007). *Fedekar eş fedekar yurttaş*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 103-124.
- Kıncal, R. Y. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kıyıcı, İ. A. (2011). *Plazma püskürtme yöntemiyle üretilen hidroksiapatit-cam kompozit kaplamaların karakterizasyonu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kikuchi, M. (2011). *Frontiers in fusion research physics and fusion*. Springer London Dordrecht Heidelberg New York.
- Kishino, H., & Takahashi, T. (2019). Global citizenship development: effects of study abroad and other factors. *Journal of International Students*, 9(2), 535-559.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, B., Düşükcan, M. (2013). Toplumsal Kültürün Gençlerin Girişimcilik Eğilimlerine Etkisi: Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği. 1. *Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı*, 375-379.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koçel, T. (2009). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik- modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Basım Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 401-422.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi (Ankara ili Çubuk ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.

- Köksal, O. (2012). *Sosyal değişim teorisi çerçevesinde güven ve algılanan aidiyet durumunun örgütsel vatandaşlık davranışı ve saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Krane, K. S. (2002). *Nükleer fizik 2*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Krishnan V. R. (2005). Leader-member exchange, transformational leadership, and value system. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 10(1), 14-21.
- Kuang, X., & Kennedy, K. J. (2014). Assian students' perceptions of 'good' citizenship: the role of democratic values and attitudes to traditional culture. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 3(1), 33-42.
- Kunan, J. A. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*, 15(3), 295-332.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, A. E., Monno, M., & Bını, R. (2005). Plazma ile kesme metoduna genel bir bakış. *Mühendis ve Makine Dergisi*, 46(541), 21-29.
- Küçük, D., Ercan, U. K., Köseoğlu, S. (2018). Maddenin dördüncü hali: plazma ve atmosferik basınçlı soğuk plazmaların dış hekimliğinde kullanımı. *Yeditepe Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi*, 14(3), 125-136.
- Küçük, Y. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının meslek öğretmenlerinin performansına etkisi (Gölbaşı ilçesi mesleki ve teknik okullar)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bayramı Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Laroussi M, Leipold F. (2004). Evaluation of the roles of reactive species, heat, and UV radiation in the inactivation of bacterial cells by air plasmas at

- atmospheric pressure. *International Journal of Mass Spectrometry*, 233, 81-86.
- Lee, H. R. (2000). *An empirical study of organizational justice as a mediator of the relationships among leader-member exchange and job satisfaction, organizational commitment and turnover intentions in the lodging industry*(Unpublished doctoral dissertation). State university, Blacksburg, Virginia.
- Lee, S. Y. (2007). *Structural equation modeling*. New Jersey: John Wiley & Sons Ltd.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work And Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Liden, R., Wayne, S. J., & Stidwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78, 662- 674.
- Liden, R. C., & Maslyn, J.M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal Of Management*. 24(1), 43-72.
- Lieberman, M. A., & Lichtenberg, A. J. (2005). *Principles of plasma discharges and materials processing*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. Published simultaneously in Canada.
- Lisbijanto, H., Budiyanto (2014). Influence of servant leadership on organization performance through job satisfaction in employees' cooperatives surabaya. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(4), 1-6.
- Liu, T. H. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*. June, 207-217.
- Llyod, B. (2006). Leadership and wisdom. A. Safty (Eds). *Global leadership*(pp. 19-32). İstanbul: İstanbul Commerce University Publications.

- Loke, J. C. F. (2001). leadership behaviours: effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment. *Journal of Nursing Management*, 9, 191-204.
- Losito, B., & D'Apice, A. (2003). Democracy, citizenship, participation. the results of the second IEA civic education study in Italy. *International Journal of Education Research*, 39(6), 609-620.
- Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration*. USA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Luo, Y. (2009). Are we on the same page? Justice agreement in international joint ventures. *Journal of Business Research*, 44(9), 383-396.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. 7th Ed. McGraw Hill, New York.
- Marcus, R. R., Mease, K., Ottemoeller, D. (2001). Popular definitions of democracy from Uganda, Madagascar, and Florida. *Journal of Asian and African Studies*, 36(1), 113-132.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (Çev.: A. Kaya). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Marshall, H. (2005). Developing the global gaze in citizenship education; exploring the perspectives of global education NGO workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 76-91.
- Marshall, T. H. (2016). Class, citizenship and social development. In Blaug, R., and Schwarzmantel, R. (Eds.), *Democracy: a reader* (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Maslyn, J. M., & Uhl-Bien, M. (2001). Leader-member exchange and its dimensions: effects of self-effort and other's effort on relationship quality. *Appl Psychol*, 86(4), 697-708.
- Martin, L. A. (2017). Exploring diversity within citizenship behavior. *Journal for Multicultural Education*, 11(3), 224-234.
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.

- Mathe, N. E. H., & Elstad, E. (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: the role of instruction and students' interests. *Journal of Social Science Education, 17*(3), 74-86.
- McCauley, C., & Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21 st century: help your company find, develop and keep its strongest workers. *The Journal For Quality & Participation, 29*(4), 4-7.
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the western world*. New Haven: Yale University Press.
- McKinney-Thompson, C. (2015). *Teacher stress and burnout and principals' leadership styles: a relational study*. (Unpublished dissertation of Phd.). Department of Educational Leadership and Policy Services, Graduate School of the University of Alabama.
- Memduhoğlu, H. B. (2013). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B. (2014). Eğitimin bilimsel temelleri ve araştırma yöntemleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B. (2016). Türk eğitim sisteminin genel yapısı (amaçlar, temel ilkeler ve okul sistemi). H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*(s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: Sage.
- MısırlıÖzsoy, A. (2010). *8th grade students' perceptions of civic issues and participation in electoral, political and civic avtivities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miller, D. (2000). Citizenship: What does it mean and why is it important ? In N. Pearce, & J. Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens: critical debates in*

- citizenship and education* (pp. 26-35). London: Institute for Public Policy Research.
- Mohammed, K. A., Othman, J., & D'Silva J. L. (2012). Social demographic factors that influence transformational leadership styles among top management in selected organizations in malaysia. *Asian Social Science*,8(13), 51-58.
- Morga, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. N., & Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mucha, T. R. (2004). The art and science of talent management. *Organization Development Journal*,22(4), 96-100.
- Mulford, B. (2005). Organizational learning and educational change. In: Hargreaves A. (Eds) *Extending educational change*. Springer, Dordrecht.
- Mumcu, A. (2003). *İnsan hakları ve kamu özgürlükleri*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Newyork: Lippincott Williams and Wilkins.
- Nal, K. (2003) *Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nalbant, F. (2014). Türkiye'de vatandaşlık anlayışının gelişimi. *III. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi-Bildiriler Kitabı I* (15-18 Mayıs), Sakarya.
- Neyişçi, N. (2015). *Sosyal ağ etkileşiminin örgütsel zekâ düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neyişçi, N., Potas, N. ve Erçetin, Ş. Ş. (2018). Örgütsel zeka algısı ve ortak değişkenlerin etkisi: ancova analizi ile incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 300-318.
- Nishikawa, K., & Wakatani, M. (1999). *Plasma physics: basic theory with fusion applications*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.

- Nomer, E. (2000). Türk vatandaşlık hukukunun genel ilkeleri, vatandaşlık ve yabancılar hukuku alanında gelişmeler (*Bilimsel Toplantı*), İstanbul.
- Northouse, P. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Norusis, M. (2005). *SPPS 13.0 guide to data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ntoumanis, N. (2001). *A step-by-step guide to SPSS for sport and exercise studies*. New York: Routledge.
- O'Brien, J. L., & Smith J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*,2(1), 21-36.
- Odabaş, H. (2006). Bilgi yönetimi sistemi. C. C. Aktan ve İ. Y. Vural (Ed.), *Bilgi çağında bilgi yönetimi* (s. 64-75). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Okçu. V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okçu, V., Çevik, M. S., Bakaç, N. (2015). Relation between the organizational justice perception and work alienation of secondary school teachers. *International Journal of Academic Research*, 7(4), 213-225.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. *Essays in Education*, 18, 1-19.
- Onyx, J., Kenny, S., & Brown, K. (2012). Active citizenship: an empirical investigation. *Social Policy and Society*, 11(1), 55-66.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). T. C. Resmi Gazete, Sayısı: 28758, Tarihi: 07.09.2013. (Ek ibare : RG-1/9/2018-30522).
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osmanağaoğlu, C. (2004). *Tanzimat dönemi itibariyle Osmanlı tabiiyetinin gelişimi*. İstanbul: Legal yayıncılık.

- Öcal, A. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık hakları konusundaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 134-149.
- Öğüt, A., Aygen, S. ve Demirsel, M. T. (2007). Personel güçlendirme inovasyonu hızlandırır mı? antalya ili beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik görgül bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Yerel Ekonomiler Özel Sayısı*, 163–172.
- Öksüz, L. (2001). *Plazma gerçeği*. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özcan, A.(2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdamar, K. (2015). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden M. (2011). *4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği*(Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermaye aracılık rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Özen, Y., Kılıç, Y. (2012). Eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 234-240.
- Özler, D., Atalay, C., Şahin, M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır?. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Öztürk, C., Dilek, D. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul İli Avcılar ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özutku, H., Ağca, V., Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşimi teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 193-210.
- Özyüksel, M. (2007). *Feodalite ve Osmanlı toplumu*. İstanbul: Derin Yayıncılık.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
- Pamuk, A. (2007). *Avrupa vatandaşlığı ve eğitim*. ulusal teknik eğitim, mühendislik ve eğitim bilimleri genç araştırmacılar sempozyumu, Kocaeli, (20-22 Haziran), 957-961.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek*. (Çev.: B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Pekünlü, E. R. (1993). *Plazma fiziği*. İzmir: Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları No:147.
- Pervaiz, K. A. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management*, 1(1), 30-43.

- Philippou, S. (2007). On the borders of Europe: citizenship education and identity in Cyprus. *Journal Of Social Science Education*, 6(1), 68-79.
- Phipps, S. B. (2010). *High school social studies teachers' beliefs and education for democratic citizenship*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Kansas City, USA.
- Platon (2017). *Devlet*. (Çev.: Ş. Yeltekin). İstanbul: Araf Yayıncılık.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 128-157.
- Poole, W. L. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union management relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Powell, M., & Lubitsh, G. (2007). Courage in the face of extraordinary talent: Why talent management has become a leadership issue. *Strategic HR Review*, 6(5), 24-27.
- Potas, N., Akçil Ok, M. (2020). Örneklemeye yöntemleri. (Edt.: Ş. Ş. Erçetin). *Araştırma teknikleri* (s. 143-163). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345.
- Rhodes, C. (2012). Should leadership talent management in schools also include the management of self-belief? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(5), 439-451.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators (fourth edition)*. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Risambessy, A., Swasto, B., Thoyib A., & Astuti, E. S. (2012). The influence of transformational leadership style, motivation, burnout towards job satisfaction and employee performance. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 8833-8842.
- Robbins, M., Leslie J. F., & Eleri E. (2003). Attitude toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research In Education-Manchester*, 93-98.

- Ross, S. M. (2009). *Introduction to probability and statistics for engineers and scientists (fourth edition)*. Canada: Elsevier Academic Press.
- Ross, A. (2012). Editorial: education for active citizenship: practices, policies and promises. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 7-14.
- Roskin. M. (2009). *Çağdaş devlet sistemleri*. (Çev.: B. Seçilmişoğlu). Ankara: Adres Yayınları.
- Saada, N. (2020). Perceptions of democracy among Islamic education teachers in Israeli Arab high schools. *The Journal of Social Studies Research*, 44(3), 271-280.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s. 183-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağırılı, M. (2005). Bir konu alanı olarak vatandaşlık bilgisi. E. T. Temiz (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi* (s. 9-25). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Sağlam, H. İ. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlilik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 39-50.
- Sant, E., Davies, I., & Santisteban, A. (2016). Citizenship and identity: the self-image of secondary school students in England and Catalonia. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 235-260.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 335-364.
- Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2, 67-95.

- Sarros, J. C., Teanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C., & Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13(4), 285–304.
- Sarvan, F. (1990). Önderlik anlayışında yeni gelişmeler ve yöneticilerin önderlik olgusuna bakışları. *Management Thinking: Management Club Workshop Papers and Proceedings, Marmara University, November*, 5-17.
- Sattler, M. (2011). *Excellence in innovation management*. Gabler Verlag Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Saylık, N. (2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sayü, P. (2014). *Örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: an organizational justice perspective. *Leadership Quarterly*, 10(1), 25-37.
- Schermeller-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23-74.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn R. N., & Uhl-Bien M. (2010). *Organizational behavior*. America: John Wiley & Sons.
- Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and con- firmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21, 1177-1193.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Scott, M. L., Cnaan, R. A. (2020). Youth and religion in an age of global citizenship identification: An 18-country study of youth. *Children and Youth Services Review, 110*, 1-12.
- Sears, A. M., & Hughes, A. S. (1996). Citizenship education and current educational reform. *Canadian Journal of Education, 21*(2), 123-142.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- See Hoskins, B. Campbell, J., & D'Homber, B. (2008). 'Does formal education have an impact on active citizenship behaviour?' *European Educational Research Journal, 7*(3), 386-402.
- Sejersen, T. B. (2008). I vow to thee my countries: the expansion of dual citizenship in the 21st century. *International Migration Review, 42*(3), 523-54.
- Selimoğlu, O. (2008). *Meslek lisesi öğretmenlerinin bakış açısı ile okul yöneticisinin etik ilkelere uyma düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s.63-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Sherony, K. M. (2002). *Leader emotional expression and leader-member exchange* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, USA.
- Sherrod, L. R. (2008). Adolescents' perception of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues, 64*(4), 771-790.
- Shevlin, M. E., & Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: exploratory and confirmatory factor analysis. *The journal of social psychology, 2*, 250-252.
- Shin, Y. (2012). CEO ethical leadership, ethical climate, climate strength, and collective organizational citizenship behavior. *J Bus Ethics, 108*, 299-312.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and Teacher Education 78*, 183-192.

- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sledge J. R., & Morehead P. (2006). Tolerated Failure or Missed Opportunities and Potentials for Teacher Leadership in Urban Schools? *Current Issues in Education*[On-line],9(3). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume9/number3/>
- Smirnov, B. M. (2012). *Fndamentals of ionized gases basic topics in plasma physics*. WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KgaA Weinheim, Germany.
- Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp.105-115). Wiltshire: Sage Publication.
- Soldner, J. L. (2009). *Relationships among leader-member exchange, organizational citizenship behavior, organizational commitment, gender, and dyadic duration in a rehabiliton organization*.(Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University Carbondale, USA.
- Soner, Z. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (Fourth Edition). New Jersey: Lawrance Erlbaum Association, Inc.
- Stoltman, J., & Lidstone, J. (2001). Citizenship education. a necessary perspective for geography and environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(3), 215-217.
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (2002). *Organizational behavior: a management challenge*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Starkey, H., & Osler, A. (2003). Language teaching for cosmopolitan citizenship. K.Brown & M. Brown (Eds), *Reflections on citizenship in a multilingual world* (pp. 25-35). London, Centre for Information on Language Teaching.
- Şahbudak, E. (2010). *Yurttaşlık bilinci: C.Ü. öğretim üyeleri örneğinde*(Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2017). Liderlik ve etkileme süreci. S. Özdemir, N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (s. 129-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, K. (2012). *Türkiye’de sosyal bilgiler dersi müfredatındaki yurttaşlık eğitiminin avrupa birliği yurttaşlık eğitimi politikaları bağlamında değerlendirilmesi (2005-2011)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, N. (2017). *Plazma temel denklemleri ve düşük basınç plazmalarda langmur probu ölçümleriyle optik ve elektriksel özelliklerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Fizik Bölümü, Eskişehir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Şenel, A. (2002). *Siyasal düşünceler tarihi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Şenkal, A. (2005). *Küreselleşme sürecinde sosyal politika*. İstanbul: Alfa Yayım Basım.
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Şirin, F. S. (2013). İktidar ve çocuk. *Turkish Studies*,8, 1275-1284.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tanang, H., Abu, B. (2014). Teacher professionalism and professional development practices in south sulawesi, Indonesia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 25-42.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, L., & Hoehsmann, M. (2011). Beyond intellectual insularity: multicultural literacy as a measure of respect. *Canadian Journal of Education* 34(2), 219-238.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, E. (2018). Lider-üye etkileşiminin çalışan performansı üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracı rolü. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 343-363.
- Terlingen, J. G. A. (1993). *Introduction of funtional groups at polymer surfaces by glow discharge techniques*. University of Twente, ISBN 90-9005620-3, 159. Holland.
- Terzi, A. R., Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-112.
- Tezel Şahin, F., Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Thorne, K. S., Blandford, R. D. (2017). *Modern classical physics: optics, fluids, plasmas, elasticity, relativity, and statistical physics*. Princeton University Press, New Jersey.

- Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçuoğlu, A. A. (2012). Modern hukuk ve İslam'da vatandaşlık kavramının hukuki temeli. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16(3), 185-216.
- Torney Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (1999). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 16-26.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi (Düzce ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Toytok, E. H. (2019). Bilgi yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (529-550). Ankara: Pegem Akademi.
- Trevino, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.
- Tsiougkou, E., Tsioumis, K., & Kyridis, A. (2017). Greek teachers' perceptions about citizenship and its functionality as educational tool in the classroom. *Review of European Studies*, 9(4), 147-159.
- Tuna, B. (2009). *Understanding the relationship between transformational, transactional leadership and affective commitment, work*

engagement.(Unpuplished master's thesis). Yeditepe University Graduate Institute Of Social Sciences, İstanbul.

Turan, S. (2017). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, S., Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (s 293-331). Ankara: Pegem Akademi.

Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Türkcan, B., Bozkurt, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında kimlik, kültür ve yurttaşlık algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 1501-1526.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> (Erişim Tarihi: 26.11.2019).

Türkmenoğlu, D. (2007). Tek parti döneminde ulus inşa politikalarının eğitim boyutu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-172.

Türkoğlu, H. G. (2011). Roma hukukunda humanitas ile maiestas populi romani arasındaki bağlantı. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 96, 229-268.

Tüysüz, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabı 4*. Ankara: Tuna Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.

Tüzün, G. (2019). *Demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Ada Matbaacılık Yayıncılık Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Usta, M. E. ve Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkâr liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.

- Utku, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Uydaş, İ. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Çanakkale ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ülker, F. (2015). *Lider üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerinde etkisi: eğitim sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ünal, S. (2000). Okulda insan kaynakları yönetimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:146.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde, II. Meşrutiyet'ten günümüze vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde toplumsal kimlikler ve çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Veldhuis, R. (1997). Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship core competencies and international activities. (ED:430867). Eric veri tabanından 01 Kasım 2019 tarihinde indirilmiştir.
- Verschuren, J., & Kiekens, P. (2005). Gas flow around and through textile structures during plasma treatment. *Autex Research Journal*, 5(3), 154-161.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37(1), 105-119.
- Volmer, J., Niessen, C., Spurk, D., Linz, A., & Abele, A. E. (2011). Reciprocal relationships between leader-member exchange (LMX) and job satisfaction: A cross-lagged analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 60(4), 522-545.
- Voss, T. (2000). *Lider yöneticilik*. (Çev.: M. Zaman). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Vujčić, V. (2003). Concept and practice of citizenship among croatian secondary schools students. *Politicka misao*, 5, 75-99.
- Waltzer, K., & E. Heilman (2005). When Going Right is Going Wrong. Education for Critical Democratic Patriotism. *The Social Studies*, 156-162.
- Wang, Y., & Hsieh, H. (2012). *Organizational ethical climate, perceived organizational support, and employee silence: a cross-level investigation. Human Relations*, 66(6), 783-802.
- Wasti, S. A. (2003). The influence of cultural values on antecedents of organisational commitment: an individual-level analysis. *Applied Psychology*, 52(4), 533-554.
- Westheimer, J. (2015), *What kind of citizen? educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. 41(2), 1-30.
- Wildemeersch, D. (2014). Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship. In Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 15–28). Newyork: Springer.
- Wintenberg, K., Gilbert, C., South, S., & Wintenberg, A. (2006). *Q-415 treatment of bulbs with atmospheric plasma*. Poster presentation at the 106 th general meeting of the American Society for microbiology in Orlando, Florida.
- Wong, C. A., & Laschinger, H. K. S. (2012). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: the mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947- 959.
- Wong, K. L. (2019). Teachers' perceptions of preparing "good citizens" for the democratic development: Hong Kong case. *Educational Studies*, 23(2), 1-17.
- Wodd, B. E. (2014). Researching the everyday: young people's experiences and expressions of citizenship. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 214-232.

- Worku, M. Y. (2018). Perception of Ethiopian students and educators on the responsibility for good citizenship. *Journal of International Social Studies*,8(2), 103-120.
- Yalçın, S. (2005). *İşletmelerde liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisi: bir tekstil firması örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 593-602.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.
- Yavuz E., Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 1(2), 17-35.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 165-178.

- Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242
- Yazıcı, F., Pamuk, A., Yıldırım, T. (2016). Tarih öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve yurtseverlik tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11(9), 947-964.
- Yeniçay, F. (1970). *Plazma fiziği*. İstanbul: Fen Fakültesi Basımevi.
- Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, E., Öntaş, T., Egüz, Ş. (2018). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 163-175.
- Yıldız, B. (2016). *Mesleki ve teknik anadolu liseleri okul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, D. (2002). *Üniversiteler için vatandaşlık bilgisi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına ilişkin algıları. A. Şişman, İ. Acun, C. Balkır, C. Yücel, H. Busher, T. Lawson vd. (Eds.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 291-297). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *HÜEF Dergisi*, 28(1), 453-463.

- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yurtseven, G. (2006). *Vatandaşlık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zaman, H. (2006). *Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: a comparative study*. (Unpublished doctoral dissertation). Pittsburgh Üniversitesi, USA.
- Zhang, Y. (2011). *Citizenship education in china: comparing eighth grade students' civic attitudes and civic engagement in shangai and Hong Kong*. (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota Üniversitesi, USA.
- Zhu, W., May, D., & Avolio, B. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: the roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(1), 16-26.

EK-A: Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği (ÇBPLÖ)

Sayın Meslektaşım,

Okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algıları arasındaki ilişkiyi mekânsal analiz yöntemiyle incelemek amacıyla bilimsel bir araştırma yapmaktayız. Bu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Sizden her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Araştırmada toplanacak veriler, tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup kişi ve kuruluşlarla paylaşılmayacaktır.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi

Mehmet Sabir ÇEVİK
Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanı Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

BÖLÜM-I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** (....) Kadın (....) Erkek
2. **Medeni Durumunuz:** (....) Bekâr (....) Evli (....) Boşanmış
3. **Göreviniz:** (....) Müdür (....) Müdür Baş Yardımcısı (....) Müdür Yrd. (....) Öğretmen
4. **Görev yaptığınız okul türü:** (....) Anadolu Lisesi (....) Fen Lisesi (....) Sosyal Bilimler Lisesi
(....) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (....) Anadolu İmam-Hatip Lisesi (....) Spor Lisesi
(....) Çok Programlı Lise (....) Güzel Sanatlar Lisesi (....) Diğer
5. **Branşınız:** (Lütfen belirtiniz:.....)
6. **Öğrenim Durumunuz:** (....) Önlisans (....) Lisans (....) Yüksek Lisans (....) Doktora
7. **Yaşınız:** (.....)
8. **Öğretmenlikte geçen hizmet süreniz:** (.....)
9. **Görev yaptığınız okul müdürüyle çalışma süreniz:** (.....)
10. **Görev yaptığınız yer:** (....) Siirt Merkez (....) Baykan (....) Kurtalan
(....) Tillo (....) Şirvan (....) Eruh
(....) Pervari

S.NO	<p style="text-align: center;">BÖLÜM-II: ÇOK BOYUTLU PLAZMA LİDERLİK ÖLÇEĞİ</p> <p>Açıklama: Sayın Meslektaşım; Ölçek maddelerini cümlelerin başına “okul müdürümüz” ifadesi koyarak okuyunuz. Okul Müdürümüz;</p>	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum
		1	...çalışanlarla sürekli etkileşim halindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	...etkin bir etkileşim için uygun ortamlar oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	... çalışanların etkileşimlerini artırabilmek için çeşitli etkinlikler düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	...okul yönetimi ve çalışanlar arasında yaşanabilecek etkileşim sorunlarını önler.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	... karar ve uygulamalarında ayırım gözetmez.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	... okulun kaynaklarını adil bir şekilde dağıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)
7	...tüm çalışanlara eşit mesafededir.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	...çalışan herkesi ayırım gözetmeksizin takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	...okula ilişkin görevlendirmelerde çalışanların yeteneklerini dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)
10	...çalışanların sahip oldukları farklı becerileri avantaja çevirir.	(1)	(2)	(3)	(4)
11	...çalışanları kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları için destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)
12	...farklı becerilere sahip çalışanlara uygun ortamlar sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
13	...çalışanların okulun amaçları için birlikte hareket etmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
14	... çalışanlar arasında birlikteliği sağlamak için sosyal etkinlikler düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)
15	...ortaya çıkan sorunları ilgili çalışanlarla birlikte çözer.	(1)	(2)	(3)	(4)
16	... çalışanların ortak çalışma anlayışını bozacak davranışlardan uzak durur.	(1)	(2)	(3)	(4)
17	...gerektiğinde hızlı kararlar alır.	(1)	(2)	(3)	(4)
18	...alınan kararları zaman kaybetmeden uygular.	(1)	(2)	(3)	(4)
19	...sorunlara hızlı çözümler üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)
20	...çalışanlarla ilgili bir bilgiyi en etkili yöntemlerle aktarır.	(1)	(2)	(3)	(4)
21	...çalışanlarıyla paylaştığı bilginin etkili olup olmadığını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
22	...bilgiye yönelik iletişim süreçlerinin iyileştirilmesi için çaba sarf eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
23	...okulla ilgili kuralları yeni durumlara göre günceller.	(1)	(2)	(3)	(4)
24	... kurumdaki yeniliğin öncülüğünü yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)
25	... kendini sürekli yeniler ve geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)
26	... karar ve uygulamalarında liyakat ilkesine göre hareket eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
27	... iş paylaşımını personelin uzmanlık yeterliğine göre düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)
28	... okulla ilgili iş ve işlemlerde yeterli sayıda personel görevlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)
29	... okulun dışında gelişen olumsuz olayların okula sıçramaması için önlem alır.	(1)	(2)	(3)	(4)
30	...okulun çevresindeki baskı gruplarını okulun amaçları yönünde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)
31	...okulla ilgili işleri çevresel koşullara ihtiyaç verebilecek şekilde düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-B: Vatandaşlık Algısı Ölçeği (VAÖ)

Sevgili Öğrenciler,

Okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algıları arasındaki ilişkiyi mekânsal analiz yöntemiyle incelemek amacıyla bilimsel bir araştırma yapmaktayız. Bu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Sizden her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Araştırmada toplanacak veriler, tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup kişi ve kuruluşlarla paylaşılmayacaktır.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Prof.Dr. Şefika Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi

Mehmet Sabir ÇEVİK
Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanı Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

BÖLÜM-I: KİŞİSEL BİLGİLER

- 1. Cinsiyetiniz:** (....) Kız (....) Erkek
- 2. Doğduğunuz yer:** (....) İl (....) İlçe (....) Kasaba (....) Köy
- 3. Kaldığınız yer:** (....) Ailemin yanında (....) Yurtta / Pansiyonda (....) Akrabalarımnda
- 4. Eğitim gördüğünüz okul türü:**
(....) Anadolu Lisesi (....) Fen Lisesi (....) Sosyal Bilimler Lisesi
(....) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (....) Anadolu İmam-Hatip Lisesi (....) Spor Lisesi
(....) Çok Programlı Lise (....) Güzel Sanatlar Lisesi (....) Diğer
- 5.Sınıfınız:** (....) 9.sınıf (....) 10.sınıf (....) 11.sınıf (....) 12.sınıf
- 6.Okulunuzun bulunduğu ilçe:** (....) Siirt Merkez (....) Baykan (....) Kurtalan (....) Tillo
(....) Şirvan (....) Eruh (....) Pervari
- 7. Anne eğitim durumu:**
(....) Okuma-yazma bilmez (....) İlkokul mezunu (....) Ortaokul mezunu (....) Lise mezunu
(....) 2 yıllık önlisans mezunu (....) 4 yıllık lisans mezunu (....) Yüksek lisans ve üstü
- 8. Baba eğitim durumu:**
(....) Okuma-yazma bilmez (....) İlkokul mezunu (....) Ortaokul mezunu (....) Lise mezunu
(....) 2 yıllık önlisans mezunu (....) 4 yıllık lisans mezunu (....) Yüksek lisans ve üstü
- 9. Ailenizdeki toplam kişi sayısı (anne ve baba dışında):** (.....)
- 10. Ailenizin ortalama aylık geliri:** (.....TL)

BÖLÜM-II: VATANDAŞLIK ALGISI ÖLÇEĞİ

S.NO		(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum
1	İnsanlar oldukları gibi kabul edilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Her insan değerlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Bireyin çıkarları toplumun çıkarlarından daha önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Her bireyin kendi kaderini belirleme hakkı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Zor durumda olan her insana yardım edilmelidir	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Ülkem için üzerime düşen her görevi yapmaya hazırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Bir tehlike karşısında vatanımı savunmaya hazırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Ülkemle ilgili yapılan haksız eleştirilere izin vermem.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Gördüğüm yolsuzlukları ilgili yerlere şikayet ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Kamu mallarını kendi malımmış gibi korurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Ülkeme düşmanca tavır takınan başka ülkelerin ürününü satın almam.	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Ülkemi ilgilendiren sorunların çözümünde üzerime düşeni yapmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Ülkeme faydalı olabilecek işler yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Ülkeme zarar verebilecek durumları önlemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Ülkemin savunma amaçlı politikalarını desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Herkes istediği şekilde yaşayabilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Ülkemde kanunlar çerçevesinde özgürce her şeyi yapabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Ülkemin aleyhine gerçekleşen olayları demokratik yollarla protesto ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Herkes kamu hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Demokratik süreçleri (oy verme vb.) etkin bir şekilde desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Ülke sorunlarının çözümüne yönelik faaliyetlere katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Ülke genelinde ortaya çıkan eşitsizlikleri gidermek için mücadele ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Doğal çevrenin korunmasına yönelik faaliyetlere katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Toplumsal sorunlara karşı duyarlıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Kültürel çeşitlilik bir zenginliktir.	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Bir vatandaşın farklı kültürü temsil eden bir kıyafetle dolaşması beni rahatsız etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Ülkemde farklı dillerde yayın yapan TV kanallarının açılmasını desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Farklı etnik kökenden biriyle rahatça arkadaşlık kurabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-C: Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen)

Sayın Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Sayın; Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'in öncülüğünde doktora tezime esas olmak üzere okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algıları arasındaki ilişkinin mekânsal analiz yöntemiyle incelemek amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu amaç doğrultusunda çalışmada "Çok Boyutlu Plazma Liderlik Ölçeği" kullanılacaktır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman vazgeçebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçek formunun doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Ölçek formlarında yer alan maddeleri cevaplandırırken herhangi bir şekilde zarar görme riskin bulunmamaktadır. Rahatsızlık hissedildiğinde çalışmadan çekilebilecek ve rahatsızlığın giderilmesi için gereken her türlü yardım sağlanacaktır. Her bir bölümün başlangıcında sunulan yönergeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir anket maddesini okuyup, içtenlikle yanıtlamaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Size verilen ölçek formlarının üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilginizi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, tüm yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Elde edilecek veri yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır. Ölçeğin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal ve etik izinler alınmıştır.

Araştırmanın her sürecinde kişisel bilgileriniz ihtimamla korunacaktır. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyasını vereceğim.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Katılımcı

Tarih:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Hacettepe Üniversitesi

İmza:

Araştırmacı

Mehmet Sabir ÇEVİK

Siirt Merkez Yunus Emre İlkokulu

İmza:

EK-D: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)

Sevgili Öğrenciler,

Yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılman durumunda neler yapacağımı anlatmayı amaçladım.

Araştırmanın ve ölçeğin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal ve etik izinler alınmıştır. Araştırma, okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algıları arasındaki ilişkiyi mekânsal analiz yöntemiyle incelemek amacıyla Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple araştırma kapsamında uygulanacak olan ölçeğe cevap vermek ve katılman oldukça önemlidir. Araştırmada "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" kullanılacaktır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Bundan dolayı hiçbir sorumluluğunuz olmayacaktır. Ölçek formunun doldurulması yaklaşık 15 dakika sürecektir. Ölçek formlarında yer alan maddeleri cevaplandırırken herhangi bir şekilde zarar görme riskin bulunmamaktadır. Rahatsızlık hissedildiğinde çalışmadan çekilebileceğiniz ve rahatsızlığın giderilmesi için gereken her türlü yardım sağlanacaktır. Her bir bölümün başlangıcında sunulan yönergeyi dikkatlice okuman gerekir. Her bir ölçek maddesini okuyup, içtenlikle yanıtlamaya çalışın. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Sana verilen ölçek formlarının üzerine adını ya da herhangi bir kimlik bilgini yazmana da gerek yok. Kimlik bilgilerinin istenmemekle birlikte tüm yanıtların gizli tutulacaktır. Elde edilecek veri yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Araştırmanın her sürecinde kişisel bilgilerin ihtimamla korunacaktır. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya sonra aklına gelebilecek her soruyu istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsa, lütfen aşağıya imza at. İmzaladıktan sonra sana bu formun bir kopyasını vereceğim.

Katılımdan dolayı teşekkür ederim.

Katılımcı

Tarih:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Hacettepe Üniversitesi

İmza:

Araştırmacı

Mehmet Sabir ÇEVİK

Siirt Merkez Yunus Emre İlkokulu

İmza:

EK-E: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın ve ölçeğin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal ve etik izinler alınmıştır. Araştırma, okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışları ile öğrencilerin vatandaşlık algıları arasındaki ilişkiyi mekânsal analiz yöntemiyle incelemek amacıyla Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple araştırma kapsamında uygulanacak olan ölçeğe öğrencinizin cevap vermesi ve katılım göstermesi oldukça önemlidir. Araştırmada "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" kullanılacaktır.

Çalışmaya öğrencinizin katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldıktan sonra öğrenciniz araştırmadan vazgeçebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilir. Ölçek formunun doldurulması yaklaşık 15 dakika sürecektir. Çocuğunuzun ölçek formlarında yer alan maddeleri cevaplandırırken herhangi bir şekilde zarar görme riski bulunmamaktadır. Çocuğunuz rahatsızlık hissettiğinde çalışmadan çekinebilecek ve rahatsızlığın giderilmesi için gereken her türlü yardım sağlanacaktır. Her bir bölümün başlangıcında bir yönerge yer almaktadır. Öğrenciniz her bir ölçek maddesini okuyup, içtenlikle yanıtlamaya çalışacak. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Öğrencinize verilen ölçek formlarının üzerine öğrencinin adı ve soyadı ya da herhangi bir kimlik bilgisine ilişkin bir bilgileri sorulmayacaktır. Öğrencinin kimlik bilgileri istenmemekle birlikte tüm yanıtları da gizli tutulacaktır. Elde edilecek veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle aşağıdaki bilgilerden iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz.

Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı öğrenci velisinin

Tarih:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Hacettepe Üniversitesi

İmza:

Araştırmacı

Mehmet Sabir ÇEVİK

Siirt Merkez Yunus Emre İlkokulu

İmza:

**EK-F: 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Siirt İl ve İlçelerin Ortaöğretim Kurumları
Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları**

2020-2021 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI SİİRT MERKEZ ve İLÇELERİN ORTAÖĞRETİM KURUMLARI OKUL, ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİ SAYILARI TABLOSU				
S.NO	İLÇE	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI
1	SİİRT MERKEZ	34	721	12.331
2	BAYKAN	3	65	904
3	ERUH	3	58	721
4	KURTALAN	11	222	3.571
5	PERVARI	4	89	1.100
6	ŞİRVAN	4	89	886
7	TILLO	-	-	-
GENEL TOPLAM		59	1.244	19.513

20.10.2021



EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001376850
Konu : Mehmet Sabir ÇEVİK (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.12.2020 tarihli ve E-51944218-300-00001356337 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencilerinden Mehmet Sabir ÇEVİK'in Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Plazma Liderlik Davranışları ile Öğrencilerin Vatandaşlık Alguları Arasındaki İlişkinin Mekânsal Analiz Yöntemiyle İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Aralık 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/tm-ebys> adresinden 04b22062-0973-4414-84d8-f9bb2b72d4d6 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 04B22062-0973-4414-84D8-F9BB2B72D4D6

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/tm-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.ksp.tr



EK-Ğ: Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10861109-399-20350253
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

09.02.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi ;Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28/01/2021 tarih ve 421028 sayılı yazıları

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Mehmet Sabır ÇEVİK'in Prof Dr. Şefika Şule ERÇETİN'in danışmanlığından yürütmekte olduğu " Okul Yöneticilerinin Plazma Liderlik Davranışları ile öğrencilerin Vatandaşlık Algıları arasındaki İlişkinin mekansal Analiz yöntemiyle İncelenmesi " konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerde bulunan ekli listede kurum türleri yazılı Liselerde gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 08/02/2021 tarih ve 20297995 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Deniz EDİP
Vali a
Milli Eğitim Müdürü

EK-1.Ohur

DAĞITIM
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müd.) ANKARA
İlçe Kaymakamlıklarına
(İlçe Milli Eğitim Müd.)
Merkez Tüm Lise Müd

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/msb-oby5>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Uzman : Şaf

Kop Adresi : msb@hs01.kop.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 8e81-2eb8-357a-8888-f1f6 koda ile teyit edilebilir.





T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10861109-399-20297995
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

08.02.2021

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İlgi ;Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28/01/2021 tarih ve 421028 sayılı yazıları

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Mehmet Sabır ÇEVİK'in Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'in danışmanlığından yürütmekte olduğu " Okul Yöneticilerinin Plazma Liderlik Davranışları ile öğrencilerin Vatandaşlık Algıları arasındaki İlişkinin mekansal Analiz yöntemiyle İncelenmesi " konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerde bulunan ekli listede kurum türleri yazılı Liselerde gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ohurlarınıza arz ederim.

A.Mithat SARAÇOĞLU
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Deniz EDİP
Vali a
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/msb-obyv>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Şef

Kop Adresi : msb@hs01.kop.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d31-b808-35f8-ab5b-c8cd koda ile teyit edilebilir.



EK-H: Etik Beyanı

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 bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../2021

Mehmet Sabir ÇEVİK

EK-I: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

15/07/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez Başlığı : Okul Yöneticilerinin Plazma Liderlik Davranışlarının ve Öğrencilerin Vatandaşlık Algılarının Mekansal Analiz Yöntemiyle İncelenmesi

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 Oranı	Gönderim Numarası
15/07/2021	303	493092	02/07/2021	% 8	1619967068

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar 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 olduğunun beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mehmet Sabir ÇEVİK

Öğrenci No.: N17148840

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

EK-İ: Dissertation Originality Report

15/07/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: Analysis Of The Plasma Leadership Behaviours Of The School Administrators and Citizenship Perceptions Of The Students Through The Spatial Analysis Method

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
15/07/2021	303	493092	02/07/2021	8 %	1619967068

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Mehmet Sabir ÇEVİK

Student No.: N17148840

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) 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.

Tezim 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.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

...../...../.....

Mehmet Sabir ÇEVİK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde6.1.Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması ve ya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde6.2.Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş ve ya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3.şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde7.1.Ulusalçıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik,sağlık vb.konulara ilişkin lisansüstü tezlerde ilgili gizlilik kararı,teziyapıldığıkurum tarafından verilir".Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise,ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde7.2.Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilimdalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından kararverilir.