

T.C.

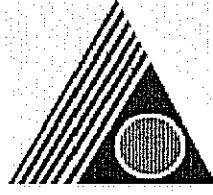
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN
ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
DÜZEYİ**

Yeşim ÖZCAN

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul-2006



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN
ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
DÜZEYİ**

Yeşim ÖZCAN

**Danışman
Doç.Dr.İrfan ERDOĞAN**

**Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul-2006


...İlköğretim... Öğretmenlerinin... İş... Tatmini... ile... Yöneticileri
...İçin... Algıladıkları... Liderlik... Davranışları... Arasındaki... İlişki Düzeyi

.....Yeşim ÖZCAN.....

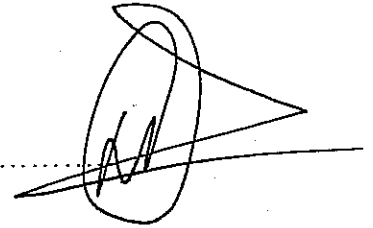
Onay

Jüri:

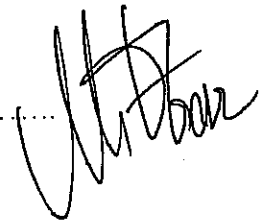
(Tez Danışmanı)

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN 

Doç. Dr. Halil EKŞİ



Dr. Mustafa OTRAR



Yüksek lisans tezi onay tarihi: .../.../.....

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	IV
TABLOLAR VE ŞEKİLLER	V
ÖNSÖZ	1
ABSTRACT	2
ÖZET	3
1.Giriş	4
1.1. Problem Cümlesi	4
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
2. İş Tatmini	8
2.1.İş Tatmini Tanımı	8
2.2.İş Tatminin Önemi	9
2.3.İş Tatmininin Alt Boyutları	10
2.3.1.Yaş	10
2.3.2.Cinsiyet	11
2.3.3.Mesleki Düzey	12
2.3.4.Örgütlenme ve Yönetim	12
2.3.5.Çalışma Şartları	13
2.3.6.Ücret	13
2.3.7.İlerleme Olanağı	14
2.3.8.İş Arkadaşları	15
2.3.9.İşin Niteliği	16
2.3.10.İş Görenin Kişiliği	16
2.4.İş Tatmini Kuramları	17
2.4.1.Kapsam Kuramları	18
2.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	18

2.4.1.2.Herzberg'in İki Faktör Kuramı	21
2.4.1.3.Erg (v.i.g.) Kuramı	22
2.4.1.4.Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı	24
2.4.2.Süreç Kuramları	25
2.4.2.1.Beklenti (Ümit) Kuramı	25
2.4.2.2.Lawler- Porter Kuramı	27
2.4.2.3.Edimsel Şartlandırma Kuramı	29
2.4.2.4.Denklik Kuramı (Eşitlik Kuramı)	31
2.4.2.5.Amaç Kuramı	32
2.4.2.6.Cranny ve Smith'in Basitleştirilmiş Süreç Kuramı	33
2.5.İş Tatminin Sonuçları	35
2.5.1.İş Tatminin Başarıya Etkisi	35
2.5.2.İş Tatmini, Devamsızlık ve İşten Ayrılmaları Azaltır	35
2.5.3.İş Tatminsizliği Davranışsal Bozukluklar Yaratabilir	35
2.5.4.İş Tatmininin Etkilerinde İş ve Kişi Özellikleri	36
2.6.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.7.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
3.Liderlik	42
3.1. Liderlik Kavramı	42
3.2. Liderin Gerekliliği	44
3.3. Liderlik Yeterlikleri	45
3.3.1. Özbilinç	45
3.3.2. Özyönetim	45
3.3.3. Sosyal Bilinç	46
3.3.4. İlişki Yönetimi	46
3.4 Liderlik Özellikleri	47
3.5. Liderlik Nitelikleri	48
3.5.1. Tutarlılık ve Dürüstlük	48
3.5.2. Kararlılık ve Heyecan Yaratma	49
3.5.3. Yüksek Enerji	49
3.5.4. Yeterlilik ve Yetenekli Olma	49

3.5.5. Kararlı Çalışkanlık	50
3.5.6. Cesaret	50
3.5.7 Vizyon Sahibi Olmak	51
3.5.8. Duygularını ve Davranışlarını Denetlemek- Kaygıyı Kontrol Etmek	51
3.5.9. İletişim-İnsan İlişkilerinde Başarılı Olma	52
3.5.10. İşini İyi Bilme- İş Önceliklerinde Ustalık	52
3.5.11. Yenilikçilik ve Yaratıcılık	53
3.5.12. Hedefe Yönelik Olma-İşe Odaklanma	53
3.5.13. İçten Gelen Bulaşıcı Heves	53
3.5.14. Mantıklı Kalabilme	54
3.5.15. Başarıyı Ödüllendirme	54
3.5.16. Yönlendirme, Yol Gösterme, Başkalarının Gelişmesi, Yetiştirilmesi ve Başarmasına Yardım Arzusu	55
3.5.17. İşe Adanmışlık-Tutku	55
3.5.18. Analitik Düşünme ve Öngörü Sahibi Olma	55
3.5.19. Kurumsal Haberdarlık	56
3.5.20. Duygusal Olgunluğa Sahip Olma - Kendisiyle İlgili Farkındalık	56
3.5.21. Öğrenme Tutkusuna Sahip Olma	57
3.5.22. İyi Ahlaklı Olmak	58
3.5.23. Sorun Çözme	58
3.5.24. Karizma Sahibi Olmak	58
3.5.25 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	59
3.6. Okul Yöneticiliği ve Liderlik	64
3.6.1. Öğretimsel Liderlik	65
3.6.1.1 Genel	65
3.6.1.2. Okul Yöneticiliği ve Öğretimsel Liderlik	69
3.6.1.2.1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi	70
3.6.1.2.2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi	70
3.6.1.2.3.İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi	71
3.6.1.2.4. Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi	72
3.6.1.3 Paylaşılan Bir Vizyon Oluşturma	73

3.6.1.4 Misyon Belirleme ve Geliştirme	76
3.6.1.5 Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme	81
3.6.1.6 Denetleme ve Değerlendirme	82
3.6.1.7.Eğitim Etkinliklerini Koordine Etme	83
3.6.1.8 Okulun Öğrenme İklimini ve Okul Kültürünü Geliştirme ve Yönetme	84
3.7. Liderlik kuramları	87
3.7.1 Özellik kuramları	87
3.7.2.Davranışsal Kuramlar	89
3.7.3.Yönetim Gözeneği Kuramı	91
3.7.4 X ve Y yaklaşımları	93
3.7.5 Sistem-4 Yaklaşımı	94
3.7.6 Durumsallık Kuramları	94
3.7.7.Yol Amaç Kuramı	95
3.7.8.Fiedler'in Durumsallık Kuramı	96
3.7.9 Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	97
3.7.10.Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı	99
3.7.11.Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı	101
3.7.12Liderlikle İlgili Türkiye'deki Araştırmalar	102
4.Yöntem	106
4.1.Araştırmanın Modeli	106
4.2.Evren ve Örneklem Grubu	106
4.3.Veri Toplama Aracı	106
4.3.1. Öğretim Liderlik Özellikleri Ölçeği	107
4.3.2. İş Tatmin Ölçeği	107
4.4. Verilerin Toplanması	108
4.5. Verilerin Çözümlemesi	108
5. Bulgular ve Yorumlar	110
5.1 Öğretmenlere ilişkin mesleki ve demografik bilgiler	110
5.2 Cinsiyete göre algılanan liderlik ve iş doyumunu davranışlarına ilişkin bulgular	113
5.3 Mesleki kıdeme göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular	115
5.4 Mesleki kıdeme göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular	118

5.5 Yaşa göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular	122
5.6 Yaşa göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular	125
5.7 Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan liderlik davranışlarına ilişkin bulgular	128
5.8 Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular	130
5.9 Branşa göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular	133
5.10 Branşa göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular	136
5.11 Liderlik ve iş doyumunu alt boyutları arasındaki ilişkiler	140
6.Sonuçlar,Tartışma ve Öneriler	143
6.1.Sonuçlar ve Tartışma	143
6.2.Öneriler	146
6.2.1.Uygulayıcılara Öneriler	146
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	147
Ekler	148
KAYNAKLAR	158
ÖZGEÇMİŞ	167

ŞEKİLLER ve TABLOLAR LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	20
Şekil-2.Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	22
Şekil-3 .Vroom'un Güdüleme Kuramı	27
Şekil-4.Lawler-Porter Güdüleme Kuramı	28
Şekil -5.Edimsel Koşullandırma	30
Şekil-6.Amaçlar ve Güdüleme İlişkisi	32
Şekil-7.Cranny-Smith'in Süreç Kuramı	33
Şekil-8.Yönetim Gözeneği Kuramı	92

TABLolar

Tablo 5.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu ile İlgili Bulgular	111
Tablo 5.1.2 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile İlgili Bulgular	111
Tablo 5.1.3 Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Bulgular	111
Tablo 5.1.4.Öğretmenlerin Okulda Aynı Yönetici İle Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular	112
Tablo 5.1.5 Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular	112
Tablo 5.2.1 Cinsiyete Göre Algılanan Liderlik Davranışlarına ilişkin bulgular	113
Tablo 5.2.2 Cinsiyete Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	114
Tablo 5.3.1 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	115
Tablo 5.3.2 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	116
Tablo 5.3.3 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyut Ortalamalarına ilişkin bulgular	117

Tablo 5.4.1 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	118
Tablo 5.4.2 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	119
Tablo 5.4.3 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Ortalamalarına ilişkin bulgular	120
Tablo 5.5.1.Yaşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	122
Tablo 5.5.2 Yaşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	123
Tablo 5.5.3 Yaşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	124
Tablo 5.6.1Yaşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	125
Tablo 5.6.2.Yaşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına ilişkin bulgular	126
Tablo 5.6.3 Yaşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	127
Tablo 5.7.1 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	128
Tablo 5.7.2 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan Liderlik Davranışına İlişkin Bulgular	129
Tablo 5.8.1 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	130
Tablo 5.8.2 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	131
Tablo 5.8.3 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki Fark İçin Yapılan LSD Testi	132
Tablo 5.9.1 Branşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri	133
Tablo 5.9.2 Branşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	134
Tablo 5.9.3 Branşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki İçin Yapılan LSD Testi	135

Tablo 5.10.1 Branşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri	136
Tablo 5.10.2 Branşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	137
Tablo 5.10.3 Branşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki Fark İçin Yapılan LSD Testi	138
Tablo 5.11 Liderlik ve İş Doyumu Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	140

ÖNSÖZ

İnsanın gelişimini, toplumların ilerlemesini sağlayan en önemli olgu eğitimidir. Eğitimsiz toplumların sonlarının dünya üzerinde yok olmaya mahkum oldukları tarihteki örneklerden görülmektedir. Artık bilginin önemi dünyamızda büyüktür. Çünkü bilgiye sahip toplumlar artık gelişmiş ve güçlü olan toplumlardır. Eğitimin kültürlerin aktarılmasındaki önemi de yadsınamaz. Bu aktarımı ve ilerlemeyi sağlayan en önemli yapı taşlarımızdan olan öğretmenlerimizin meslekten aldıkları tatmini incelemek istememin nedeni de öğretmenlerin iyi ve kaliteli bir eğitim verebilmelerinin ancak kendilerinin de rahat oldukları bir ortamdan geçmesidir. Böylece milletimizin de hakettiği gibi kaliteli bir eğitime kavuşmasını sağlamak için gerekli şartları sağlamamız gerekir. Öğretmenlerin yaşam şartları, öğretim ortamları ne kadar rahat ve elverişli olursa eğitim ve öğretimde o kadar etkili ve sağlıklı olacaktır.

Öğretmenlere bu ortamı sağlayacak olan yöneticileri de unutmamak gerekir. Yöneticilerimizin; çalışma ortamını düzenlemek, çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılamak ve huzurlu bir ortam sağlamaları beklenir. Bu beklentileri sağlama şekilleri de davranış biçimlerini belirlemektedir. Bu nedenle yöneticilerin liderlik davranışları incelenmiştir. Bu davranış biçimlerinin öğretmenlerin çalışma isteklerini nasıl etkilediği araştırılmak istenmiştir. Bu iki araştırma arasındaki ilişki ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde çok büyük emeği geçen her zaman ilgisini, zamanını ayırmaktan bıkmayan ve fikirlerinden yararlandığım tez danışmanım Doç.Dr. İrfan ERDOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstatistik çalışmalarındaki yardımlarından dolayı Yrd.Doç..Tolga ARICAK'a ,Dr. Mustafa OTRAR'a, Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye ve en önemlisi hayatımın her aşamasında beni korumak yerine hayata karşı daha güçlü olmamı sağlamak için hep yanımda destek olan çalışmamda yardımlarını esirgemeyen annem ve babama çok teşekkür ederim.

Yeşim ÖZCAN

TEMMUZ 2006/İstanbul

**LEVEL OF RELATIONSHIP BETWEEN ELEMANTRY SCHOOL TEACHERS'
JOB SATISFACTION AND PERCEPTION OF LEADERSHIP'S
BEHAVIORS FOR THEIR ADMINISTRATORS**

ABSTRACT

Importance of the education which determine of our position on this earth , It is clearly seen that from the pheomenon nowadays. Developed nations who has the information background and welfare systems so due to this our educational system has to be gone through again.

Job satistafaction of Elementary school theachers who are main basic structure of education, are requested to survey in this study. Because elementary school teachers shall not carry out their responsibilities and duties due to the job unsatisfaction, so this leads to interruption of educational system.

It is investigates that there is any relationship between leadership's treatment and elementary teachers have a job satisfaction or not on their ongoing job in order to prevent to decrease of educational quality.

The aim of this investigation that whether each administrator has a leadership or not and reflects of peace of mind of elementary teachers.

Two public surveys was used for administrators' leadership treatment and job satisfaction of elementary school teachers.

It was evaulated that there is any relationship between administrators' treatment and job satisfaction of elementary school teachers according to the result of public surveys.

Key Words : Teachers' Job Satisfaction, Behaviors Of Administrators' Leadership

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMINİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ

ÖZET

Eğitimin dünya üzerindeki yerimizi belirlemedeki önemi, günümüzde yaşadığımız olaylardan çok açık görülmektedir. Bilgi kimin elindeyse ilerleyen ve refah düzeyine ulaşan millet o olmaktadır. Bizim de bunları göz önüne alarak eğitim sistemimizi gözden geçirmemiz gerekmektedir. İşte bu araştırmada eğitimi veren en alt yapı olmasına rağmen çok büyük önem taşıyan ilköğretim öğretmenlerimizin iş tatminleri incelenmek istenmiştir. Çünkü işinden tatmin olmayan bir ilköğretim öğretmeni mesleğini gönüllü ve istekli yapmayacaktır. Bu da eğitim sistemimizi çok büyük sekteye uğratacaktır.

Eğitim sisteminin kalitesinin düşmemesi için ilköğretim öğretmenlerimizin uygulamada işlerinden tatmin olup olmadıkları ve bunun yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla bir ilişkisi olup olmadığı araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmada yöneticilerin liderlik davranışlarının incelenmesindeki amaç her yöneticinin liderlik vasfı taşıyıp taşımadığı ve bunun çalışanlarının iş huzuruna nasıl etki ettiği görülmek istenmiştir.

Araştırmada yöneticilerin liderlik davranışlarını ve ilköğretim öğretmenlerinin iş tatminini ölçmek için iki anket ölçeği kullanılmıştır.

Bu anketlerin sonuçları karşılaştırılarak yöneticilerin liderlik davranışları ile ilköğretim öğretmenlerinin iş tatminleri arasında ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelime :Öğretmenlerin İş Tatmini, Yöneticilerin Liderlik Davranışları

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, amaç ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırma, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, iş tatmini ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramaktadır.

1.2. Alt Problemler

Problem cümlesinde belirtilen soruya cevap bulmak amacıyla, bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap vermeye çalışılmıştır.

- Cinsiyete göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında fark var mıdır?
- Cinsiyete göre iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” özellikler arasında fark var mıdır?
- Mesleki kıdem yılına göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında fark var mıdır?
- Mesleki kıdem yılına göre iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” özellikler arasında fark var mıdır?

- Yaşa göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında fark var mıdır?
- Yaşa göre iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” özellikler arasında fark var mıdır?
- Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında fark var mıdır?
- Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” özellikler arasında fark var mıdır?
- Branşa göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında fark var mıdır?
- Branşa göre iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” özellikler arasında fark var mıdır?
- Okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü”, “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” ile iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” özellikler arasında kendi içlerinde birbirleriyle anlamlı bir korelasyon var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, iş tatmini ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi üzerine yapılan bir araştırmadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bir ülkenin gelişimi açısından düşünöldüğünde, devamlılığın sağlanması, bilgi birikiminin ve kültürün yeni nesillere aktarılması açısından hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitimin kalitesi öğretmenlerin işlerinde ne kadar verimli oldukları ile yakından ilgilidir. Bu da ancak öğretmenlerin yaptıkları işten tatmin olmaları ile sağlanabilir.

İş tatminini etkileyen en önemli etkenlerden biri de, yöneticilerin işgörenlere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlardır. Bu nedenle, ilköğretim okullarında görevli eğitim yöneticilerinin öğretmenlerine karşı sergiledikleri davranışlar, öğretmenlerin iş tatmini üzerinde oldukça etkilidir.

Bu nedenle araştırma; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin belirlenmesi ve bu tatmin düzeyinin yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla bir ilişkisinin olup olmadığının tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.5. Sayıtlar

Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu,

Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,

Anket uygulanan öğretmenlerin, sorulara doğru ve samimi cevaplar verdikleri, varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen veriler ilköğretim öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretim liderliği özellikleri ölçeklerine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

İlköğretim öğretmenleri üzerinde yapıldığından, elde edilen sonuçlar diğer ilköğretim okullarındaki öğretmenlere benzerliği oranında genellenebilir.

Araştırma İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy ilçesindeki resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Motivasyon(güdüleme): Belirlenen ve verilen bir yol içinde insanları harekete geçirme süreci(Hodgestts,1999).

Vizyon: Yaşamın her anını anlamlaştıran, her ana anlam veren bir ışıktır. Kişiyi motive eden, heyecanlandıran, mükemmeli yaptıran bir güç, değerlerin yarattığı bir imgedir. Kısacası vizyon, geleceğe yön veren, uzun vadeli düşünmeyi sağlayan bir sözleşmedir (Erdoğan,2004).

Formal Eğitim: Planlı eğitim etkinliklerine formal eğitim denir.Yani bireyin davranış değişikliği sürecinde bilinçli , planlı ve kasıtlı bir öğrenme ortamının düzenlenmesidir. Amaç bireyi toplumun istediği noktada davranış değişikliklerini sağlamaktır. Bunlar istendik davranışlardır(Karataş,2006).

İşgören: Bir örgüt ortaklaşmış belli amaçları gerçekleştirmek için eylemlerini birleştirmiş insanlardan oluşur.Bir örgüte üye olan insan artık bir işgörendir(Başaran,1982).

BÖLÜM 2

Bu bölümde, iş tatmini üzerine yapılan literatür taramasının sonuçları ve konunun genel hatları ile açıklaması bulunmaktadır.

2.1.İş Tatmini Tanımı

İş tatmini kavramı, insanların yaptıkları işe karşı tutumları olup, bilgi, inanç, duygu, davranış ve değerlendirmelerini içerir.(Aydınay, 1996)

Erdoğan'a (1991) göre iş doyumu, iş görenlerin işe ve iş ortamına karşı genel tutumlarıdır. İş doyumu, genellikle iş görenin iş ortamındaki deneyimlerinin onun üzerinde bıraktığı olumlu etki olarak düşünülür. İş görenin iş doyumu bulması demek, işine karşı olumlu tutumunun ortaya çıkması demektir. Kısacası, kişi işinden gerekli doyumu buluyorsa, işine iş ortamına karşı olumlu bir tutuma sahip olacaktır. Bu ilişkinin belirli sınırlar içerisinde tersi de doğrudur. Bireyin işine karşı tutumu ne ölçüde olumlu ise, iş doyumu o ölçüde fazla olacaktır.

Bireyin iş doyumunu, çalıştığı işle ilgili olarak girdi-çıkıtı dengesi ile açıklayan Adams(1963) ,kişinin işinden çıkıtı olarak ücret, statü, yükselme ve etkin denetim gibi bazı sonuçlara ulaşmak için, kendisinden bireysel olarak zeka, eğitim, yaş, deneyim, sağlık ve çaba gibi bazı girdiler vermekte olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin iş doyumunun, yapmakta olduğu işe verdikleri ile aldıkları arasındaki dengeyi nasıl algıladığı ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Birey, bir dengesizlik ve eşitsizlik görüyorsa ya da bir referans grup ile kendisini karşılaştırdığında bu eşitsizliği hissediyorsa işinden doyumсуuz olmaktadır.(Özğüven ,2003)

Evans'a göre: iş doyumu, tek boyutlu bir kavram değildir. İşin pek çok yönü, olumlu ya da olumsuz olarak iş doyumunu etkiler. İşin yönetimi, denetim, ücret, çalışma koşulları vb. gibi objektif özelliklerin yanı sıra bireyin gereksinimleri, istek ve beklentilerinin etkisi de dikkate alınmalıdır. Çünkü bunlar işten kaynaklanan olumlu ya da olumsuz yönlerin farklı

bireyler tarafından, farklı şekilde algılanmasına neden olmaktadır. Bir birey aynı şartlardan doyum sağlarken, bir diğeri doyum sağlamayabilir(Işıkhan,1996).

2.2.İş Tatminin Önemi

İçinde bulunduğumuz yıllar, yöneticilerin her düzeydeki elamanların verimini arttırmayı, düşünsel ve bedensel rasyonelliği ön plana çıkarmayı amaçladığı yıllardır. Özellikle yönetim uygulamaları ile bir yandan çalışanların mutluluğu arttırılmak istenmekte, diğer yandan ise rasyonellik sınırları içerisinde günlük yaşantısının yaklaşık yüzde yetmişini iş ortamında geçiren kişinin olanaklar ölçüsünde iş tatminsizliği, hayal kırıklığı gibi duygusal sorunlardan uzak tutulması, buna karşılık iş tatmininin arttırılması gerekir. İş görenin iş tatmini bulması demek işine karşı olumlu tutumun ortaya çıkması demektir. Bireyin işine karşı tutumu ne ölçüde olumlu ise, iş tatmini o ölçüde olumlu olacaktır(Dalgan, 1998).

İş tatmininin yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler iş görenlerin iş tatminleri ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi tatminsiz kişi işten kaçar ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın, başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu da örgüte büyük zarar verir. İkincisi iş tatmini yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü iş tatmini yüksek olan birey bu mutluluğunu iş dışına da taşır ve yansıtır. Doyumlu olan kişi işe zamanında gelir ve devamsızlık yapmaz. Ayrıca işten ayrılma isteği çok düşüktür. Bu olgu araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Tatmin ve işçi sağlığı konusu, genelde az incelenen ve üzerinde az durulan bir konudur. Yapılan çalışmalarda tatminsiz kişilerin sık sık hasta oldukları görülmüştür. Özellikle baş ağrısı ve kalp rahatsızlıkları sıkça görünen hastalıklardır. Bu nedenle iş tatmini yüksek olan kişiler daha az doktora gider, daha az rapor alır bu da örgüt açısından sağlıkla ilgili masraflarda bir azalma sağlar (Özkalp ve Kırel, 2001)

İş hayatında insan istediği işi ve bu işin kendi bilgisi ve yeteneği bölümüne giren kısmını elde ettiği sürece işinde daha verimli çalışmaktadır. Kendisine uygun bir iş bulan kişi, aynı zamanda maddi ve manevi ihtiyaçlarını tatmin olanağını sağlamak durumu ile de karşı karşıya kalmaktadır. Arzu ve ihtiyaçlarının tatmin edilmediğini gören kişiler, olumsuz bir takım tutumlara sahip olmaktadır. Böylece tatminsizlik hali ve uyumsuzluklar ortaya

çıkılmaktadır. Birey, işin kendisi için anlamlı, önemli, değerli, doyurucu ve prestij sağlayıcı olmasını ister(Kaynak, 1990).

2.3.İş Tatmininin Alt Boyutları

Çalışanların iş tatminlerindeki değişiklikler; bireysel özellikler ve iş ortamının etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Bu yüzden iş tatmini çalışmalarında yalnızca bireysel farklılıklar değil; aynı zamanda iş ortamının çeşitli yönleri (yaptığı işten beklentileri, iş arkadaşlarıyla ilişkileri, amirleriyle olan ilişkileri, çalışma koşulları, işindeki ilerleme olanağı, ücretten tatmin olma) de dikkate alınmalıdır.

İş tatminini etkileyen etmenler şu şekilde sıralanmıştır:

2.3.1.Yaş:

Herzberg ve arkadaşları (1957), yaş ile iş tatmini arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. İşe ilk başlayanların, genç çalışanların iş tatminlerinin yüksek olduğunu, birkaç yıldan sonra hızla düştüğünü ve daha sonra işlerine devam ettikleri sürece yükselmeye başladığını vurgulamışlardır. Bu bulguların açıklanmasından sonra araştırmacılar, ilk tatminin, işin yeniliği nedeniyle olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte kıdem ve güvenliğin eksikliği belirsizlik nedeniyle oldukça hızlı bir şekilde tatminsizlik artmaya başlar. Zaman içerisinde işi kabullenme, güvenliğin sağlanması gibi nedenlerle tatmin yükselme eğilimine girer(Ormancıoğlu,1995).

Başka bir şekilde açıklamak gerekirse: Kişiler, okul yaşantıları boyunca düzenli olarak geri dönütler ve ödüller alırlar. Formal eğitim yaşantıları sona erdiğinde kişiler okulda aldıkları düzenli ödüllerin yüksek beklentileri ile işe girerler. Bu ödüller beklenenden daha az bir şekilde verildiğinde kişi hayal kırıklığına uğrayacak ve işinden daha az tatmin olacaktır. Zamanla çalışanlar ödüllerin yokluğunu normal olarak kabul edecek, beklentilerini düşürecek ve daha fazla tatmin olacaktır (Demirkıran, 2004).

Saleh ve Otis (1964), iş tatmininin önemli bir biçimde azaldığı emeklilik öncesi döneme kadar yaş ve iş tatmini arasında pozitif, çizgisel bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu

araştırmacılar, iş tatminin yükselen düzeyini genel yaşam koşullarının düzelmesine bağlamaktadırlar. İş tatmininin düşmesini ise kişinin sağlığının bozulması ve kişisel gelişim ve kendini gerçekteşirme yollarının azalmasına bağlamaktadırlar(Green, 2000). Gren, Spector (1997)'nin iş tatmininin yaşla birlikte neden yükselebileceğine dair iki sebep ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi aylık, ödöl, ücret gibi kazançların daha gerçekteği bir biçimde değiştirerek işlerine uyum sağladıklarıdır. Bu kişiler, yaşın ilerlemesiyle birlikte daha gerçekteği beklentilere sahip olduklarından daha az ile daha mutlu olabiliyorlar.(Demirkıran, 2004).

2.3.2.Cinsiyet:

Gren, iş tatmini ile cinsiyet arasında hala araştırılan üç olasılık bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, kadınların erkeklere göre işlerinden daha fazla memnun olmalarını belirtmektedir (Hoppock, 1935).İkincisi, erkeklerin kadınlardan daha fazla işlerinden tatmin olduklarını ortaya koymaktadır (Hulin ve Smith, 1964;Locke, Fitzpatrick ve White; 1983). Üçüncü görüşte ise (D'Arcy, Syrotuik ve Siddigue, 1984; Golding, Resnick ve Crosky,1983; Liacqua, 1995), kadınlarla erkekler arasında iş tatmin düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir (Demirkıran,2004). Hulin ve Smith (1974) az ya da çok tatminle ilgili olan şeyin, bizzat cinsiyetin kendisi olmadığını, daha çok cinsiyetle ilgili ücret, iş seviyesi, terfi imkanları gibi unsurların birlikteliği olduğunu ileri sürmüşlerdir. Herzberg ve arkadaşlarına göre (1959), kadınların iş tatminlerinin daha yüksek olması, kadınların ev dışında bir konum edinmeleridir (Tosun, 1982).

Centres ve Bugental (1966), yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre; kadın çalışanlar, işin sosyal faktörlerine erkek çalışanlara oranla daha fazla değer verirken, erkek çalışanlar işlerinde kendilerini gösterebilme fırsatı yaratmak ve bu fırsatı kullanmakta daha fazla istekli davrandıklarını belirtmektedirler. Bu durum çalışanların iş tatmini veya tatminsizliği üzerinde de etki yapmaktadır. Çalışanların erkek ya da kadın olmaları da, çalıştıkları işe bağlı olarak beklentilerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Ergeneli ve Eryiğit, 2001).

2.3.3.Mesleki Düzey:

Tatmin ile ilişkili bir diğer faktör de işin kendisidir. Meslek gruplarına ilişkin araştırmalar, meslek düzeyi ile iş tatmini arasında tutarlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Toplumsal açıdan daha yüksek düzeyli mesleklerde daha yüksek iş tatmini görülmüştür. (Davis, 1982).

Mesleki düzey yükseldikçe, tatmin düzeyi de yükselmektedir. Farklı mesleki düzeylerin, farklı ihtiyaçların tatminini sağladığına yönelik kimi araştırmalar vardır. Örneğin yüksek statülü işlerde çalışan kişilerin, işlerinde daha düşük konumlarda bulunanlardan daha fazla benlik tatmini sağladıkları bulunmuştur(Karaca, 1994).

Erdoğan (1996) da benzer şekilde yaptıkları işte üst düzeyde bulunan kişilerin işlerinden daha fazla tatmin olduklarını belirtmektedir. Bu kişiler mesleki açıdan üst düzeyde olmakla bir sosyal prestij kazanırlar, ücretleri yüksektir, çalışma koşulları daha iyidir, işleri yeteneklerinin daha fazla kısmını kullanmalarına olanak verir. Bu nedenle tatmin olmak için daha fazla nedenleri vardır(Erdoğan,1996).

2.3.4.Örgütlenme ve Yönetim:

İş, bireyleri bazı çıkarlar için bir araya getiren bir faktördür ve bireyler yaptıkları işten zevk aldıkları sürece daha etkin ve verimli çalışırlar. İşin yaşamlarında bu kadar önemli yer almasıyla bireyler, yapmaktan hoşnut olacakları ve kendilerini mantık, duygu ve değerleri açısından tatmin edebileceğine inandıkları işleri üstlenmeyi seçmek, uygulamak ve sonuç almayı istemekte ve bu şekilde mutlu olacaklarını düşünmektedirler(Gürbüz, 1998).

Davis'e göre işgörenin beklentilerinin karşılanmasında ve iş tatmininin sağlanmasında, örgütün işgörene sunduğu örgütsel olanaklar belirleyici rol oynamaktadırlar.(Davis, 1988). Bu konudaki araştırmalar, tatmin düşük olduğunda, örgütlemenin ve yönetimin çalışanlar için daha önemli hale geldiğine işaret etmektedir. Örgütün yönetim biçimi ve örgütte oluşturulan ortamın, işgörenlerin işten tatmini ile bağlantısı yüksektir. Güven veren, dürüst, adil davranılan, ilişkilerin iyi olduğu, çatışmaların en aza indirildiği bir ortam, işgörenin tatminini olumlu yönde etkiler (Aydınay, 1996).

İş tatmini açısından yönetim biçiminin iki boyutu önemlidir. Birinci boyutu; çalışanlara yönelik olma, onlarla destekleyici ilişkiler geliştirmedir. İkinci boyut ise, çalışanların kararlara katılmasıdır. Kararlara katılan personel işine, iş arkadaşlarına ve yönetime karşı olumlu duygular geliştirerek iş tatminleri yükselmektedir (Ceylan, 1998).

2.3.5.Çalışma Şartları: Çalışma koşullarının elverişli olması (ısı, nem, havalandırma, rahatlık, güvenlik, vs.)

İşgören tarafından yeğlenmektedir. İşgörenlerin fiziksel gereksinimlerini karşılayacak çalışma koşulları aramaları, hem verimlilik hem de işten tatmin için gerekli görünmektedir (Aydınay, 1996).

Isı, ışık, ve havalandırma sistemlerine sahip temiz ve rahat bir işyerinde çalışan daha rahat ve verimli bir üretim yapma imkanı bulacaktır. Hijyen ve sağlık şartları yerine getirilmiş ve her türlü önlemin alındığı işyerinde çalışan insanlar tedirgin olmadan daha huzurlu çalışabileceklerdir. Fiziki şartların göz ardı edildiği bir işyerinde çalışan kendini tedirgin hissedecek ve iş tatminini düşürecektir. Bu durum onu önlemlerin daha yeterli olduğu başka bir işyeri arayışına sevk edecektir (Demirkıran, 2004).

İş tatmini konusunda yapılan araştırmalar, iş görenlerin tehlikesiz ve rahat fiziksel ortamlardan hoşlandıklarını ortaya koymaktadır. Birçok iş gören evlerine yakın, temiz, modern ve yeterli araç-gereci olan yerlerde çalışmak istemektedir. Özellikle bu faktörlerin önemi, kişiden kişiye çok fazla değişim göstermemektedir (Dalğan, 1998).

2.3.6.Ücret:

Ücretleme, doğrudan ve dolaylı ödüllerin eşit ve hakça dağıtımını sağlamak amacıyla personelin katkılarının değerlendirilmesi faaliyetidir (Aldemir, 1993). Eren (1996)'ya göre ücretin çok yönlü karakterinin bir bölümünü oluşturan psikolojik tarafı, çalışanların işlerindeki motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Oldukça hassas bir dengeye sahip olan ücret yönetiminde, ideal olan çalışanların örgüt içinde bu konudaki

adaletin sağlanıyor olmasını hissetmeleridir. Özellikle Adams'ın Eşitlik Kuramı'ndan hareketle; çalışanların kendilerinin katkıları ve örgütün kendilerine sağladıklarını, diğer çalışanların katkı ve onlara sağlananlar ile karşılaştıkları bilinmektedir. Yapılan kıyaslamada, eğer bir eşitsizlik hali görülüyorsa, çalışanın morali olumsuz olarak etkilenecek ve bu da motivasyonunu düşürecek, en son çare olarak (eşitsizliğin devam etmesi durumunda) işten ayrılmaya kadar bile süren olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. İhtiyaçlar zevk ve tercihler bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu nedenlerle paranın anlamı da bu istek ve ihtiyaçların tatmini için ne ölçüde araç olduğuna bağlı olarak, bireyler tarafından farklı şekillerde algılanmaktadır. Bu farklı algılama da bireylerin ücretten duydukları tatmin veya tatminsizliği etkilemektedir (Erdoğan, 1994).

Çoğu işverenin düşüncesinin aksine, gelir, çalışanlar tarafından iş tatmininde en önemli faktörler arasında sayılmaz. Gerçekten, Herzberg, sözü edilen faktörler arasında, çalışanlar ile taşıdıkları öneme dayanarak yaptığı sıralamada ücretin yedinci sırada olduğunu saptamıştır. Ücretin önemi işten işe önemli derecede farklılık gösterebilmekle beraber, iş tatmini ile olan ilişkisinin belirlenmesinde temel güçlük, yaş, meslek düzeyi ve eğitim gibi faktörlerle karışmış bir halde bulunmasıdır (Karaca, 1994).

2.3.7.İlerleme Olanakları:

İnsanlar çalıştıkları işlerde başarı kazanmak ve terfi etmek isterler. Çalışana sunulabilecek fırsatlardan biri olarak değerlendirilecek unsurlardan en önemlisi, çalışanların, başarıları sonucunda işlerinde ilerleme olanaklarıdır. Eğer birey, yapacağı başarılı çalışmalar sonucunda daha yüksek bir pozisyona getirilebileceğini bilirse, bu olumlu sonuç, kişinin iş tatminine de olumlu yansıtacaktır (Erdoğan, 1996).

İlerleme olanağının, sıklığı ve adil olması iş tatminini önemli ölçüde etkiler. Her iş görenin yükselmeye bakışı farklı olursa, tatmin düzeyi de farklı olur. Denetim özellikle; düzeltici, yardım edici, birlikte yapıcı olmaktan çok kusur arayıcı, üstünlük gösterici, küçük düşürücü ise tatmini engeller (Aydınay, 1996).

Bir kurumda çalışanlar terfi etmeleri ile gelir artışı, sosyal statü ve daha uğraştırıcı işler elde etmektedirler. Bu nedenle özellikle terfi konusunda yüksek beklentisi olan kişiler, elde ettikleri yükselme ile daha fazla iş tatmini duyarlar. Genellikle yönetici düzeyindeki terfilerde fazla ücret artışı söz konusu olduğu için, iş görenlere nazaran yöneticilerde iş tatmini yüksek olmaktadır (Ceylan, 1998).

2.3.8. İş Arkadaşları:

Çalışma arkadaşları ile olan ilişkiler de iş tatmini açısından önem taşımaktadır. Özellikle üstlerin iş göreni nezaret biçimi iş tatmini üzerinde etkili olmaktadır. Nezaret ilişkisi iş göreni katılımdan uzak tutuyor ve iş gören alınan kararlarda fikir bildiremiyorsa genellikle iş tatminsizliği ortaya çıkmaktadır. Grup içi elamanların teknik ve sosyal olarak yeterli ve destekleyici olup olmamaları, iş tatmin düzeyini etkileyebilmektedir. Örgüt içindeki sosyal ve sosyal düzeydeki ilişkilerin iyi ya da kötü olması tatmini etkilemektedir (Erdoğan, 1996).

Birlikte çalışan kişiler arasındaki ilişkiler ne kadar çok işbirliğine dayanıyor ve yardımlaşmayı, işbirlikçi sorun çözmeyi ve iletişimi artırıyor ise o oranda iş görenler arasında tatmin artar. Birlikte çalışılan kişiler bütün moral süreç içerisinde en hayati olanlardan birisidir. Tatmin konusunda yokluğu en çok dikkat çeken konulardan birisidir ve sonuç olarak, tatminsizliğin önemli bir kaynağı olmaktadır (Aydınay, 1996).

Bireyin, birlikte olduğu grubun yapısı veya doğası da iş tatmininde önemli bir etkidir. Arkadaş canlısı, birbirlerini destekleyen bir iş grubunun, çalışanların tatmini üzerinde orta bir etkisi vardır. Bireyin içinde bulunduğu grup çalışana bir destek, rahatlama, tavsiye ve iş konusunda çeşitli yardımlarda bulunuyorsa bu tür bir ortam iş tatminini olumlu yönde etkiler. Birey işini sevmese bile, arkadaşları nedeniyle işinden mutluluk duyar. İyi bir iş grubu, yaşamını daha zevk alınır bir hale getirebilir. Eğer çalışanlar böyle bir iş grubundan yoksun iseler bu durumda iş doyumunu olumsuz yönde etkilenir (Özkalp ve Kırıl, 2001).

2.3.9.İşin Niteliği:

Yetenekleri ve becerileri kullanmaya, öğrenmeye olanak vermesi, yaratıcılığa, değişikliğe elverişli olabilmesi, demokratik denetim biçimi olması, ayrıca değişik düşünce, beceri ve tutumları içermesi, yenilikleri açık ve sorun çözmeye dayalı olması, işin niteliğini oluşturmaktadır (Karaca, 1994).

Bir iş kişiye ne kadar ilginç ve yenilikçi geliyorsa o derece iş tatminini sağlamaya dönük olabilir. İşin zorluk derecesi de iş tatminini genellikle olumlu yönde etkileyen değişkenlerdendir. İnsanların başarıma arzuları, başarılarını görme ve gösterme eğilimleri vardır. Özellikle, zihinsel olarak zor olan bir iş, kişi tarafından başarıyorsa ve çevre bu başarıyı fark ediyorsa, iş gören üst düzeyde tatmin bulacaktır (Erdoğan, 1996).

2.3.10.İş Görenin Kişiliği:

İşten kaynaklanan olumlu ve olumsuz yönler, bireylerin kişilik özellikleri açısından farklı algılanmasına neden olur. Bir kişi aynı şartlardan tatmin olurken, bir diğeri tatminsizlik duyabilir (Aydınay, 1996).

Bireyin kişisel özellikleri, iş ve iş çevresine ilişkin beklentilerin sınırlayıcısı durumundadır. İş görenlerin kişiliğine bağlı olarak, bir dizi değer yargıları ve inançları vardır. Örneğin, bazı iş görenler zor işleri tercih ederken, bazı iş görenler ise kolay işleri tercih ederler. Yine bazı iş görenler karar alırken duygusal davranırken; bazıları mantıklı davranırlar (Demirkıran,2004).

Bazı iş görenler bağımsızlık isterler, yöneticilerin kendilerine çok fazla karışmasını istemezler, çalışma ortamını kendileri düzenlemek isterler. Amirinin kendisini beğenmesini, takdir etmesini isteyen iş görenler de vardır. Belirtilen bu özellikleri istemeyenlerin de olduğu bilinmektedir. İşyerindeki çalışma ortamının yönetimce düzenlenmesini, ne yapacağını hatta nasıl yapacağını amirlerince sürekli anlatılmasını isteyen elamanlara da rastlanmaktadır (Ağan, 2002).

Minibaş 1989 yılında yaptığı araştırmasında, yüksek düzeyde iş tatmini gösteren ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar karşısında, saldırganlıktan kaçınan, uyum ve sabır gösteren, çözüm arayan davranış biçimleri gösterdiğini belirtmektedir. Düşük düzeyde iş tatmini olan ilkökul öğretmenleri, okul örgütü içinde karşılaştıkları sorunları, aşılması güç engeller olarak algılayıp, çözüm arama yerine, sorunlar üzerine odaklaşıp suçlamalar karşısında ya saldırgan tavırla reddederek ya da koşulları öne sürerek sorumluluktan kaçınmaya çalışan davranış biçimleri göstermişlerdir (Aydınay, 1996).

Eğitim ve Zeka: Eğitim düzeyi, zeka iş tatmini arasındaki ilişki oldukça belirsizdir. Suher (1968), zeka ile iş tatmini arasında olumsuz bir ilişkiyi, Kinney (1955), eğitim düzeyi ile iş tatmini arasında da bulmuştur. İş tatmini ve zeka ile ilgili çalışmalarda, karşılaşılan sorunlar, eğitim düzeyinin tek başına bir unsur olmayıp, yaş unsuruyla karışmış olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim, yaş vb. faktörler iş tatmini üzerinde etkili olabilir (Demirkıran, 2004).

Ancak bazı durumlarda eğitimi yüksek çalışanların özellikle ücret beklentilerinin de yüksek olması nedeniyle iş tatminsizliğine düştükleri görülmektedir. Bazen de eğitimi yüksek çalışanların örgütsel ödüllere daha çok ulaşmaları ve daha çok ücret almaları söz konusu olduğundan iş tatminleri yükselmektedir. Sonuç olarak eğitim, zeka, yaş, mesleki konum ve ücret gibi değişkenler birbirinden soyutlanamadığı için bir belirsizlik doğmaktadır (Ulusoy, 1993).

2.4.İş Tatmini Kuramları

Çalışan insanın davranışını istenen yöne yönlendirmek için neler yapılabilir? Örgüt tercihleri bu soruya yanıt bulabilmek için, birçok kuram geliştirmişlerdir. Personelin işinden tatminini sağlayarak yeterli nicelik ve nitelikte üretim için güdülenmesi gerekmektedir.(Oral, Kuşluvan, 1997)

Artık ne sadece “ekonomik insan” görüşü ve ne de “sosyal insan” görüşü tam olarak geçerli değildir. Gerçek olan “karmaşık insan” görüşüdür. Çünkü insanı güdüleyen ne sadece ekonomik özendiricilerdir ve ne de psiko-sosyal özendiricilerdir. İnsan çok

karmaşık bir yapıya sahiptir, her insanın kendine özgü güdüsel özellikleri vardır (Sapancalı, 1993)

İş görenin işinden doyumuna açıklık getirmek için bazı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar, işten tatmine değişik açılardan yaklaşır. Bunları içerik (kapsam) ve süreç kuramları olarak iki kümede toplamak olanaklıdır (Başaran, 2000).

2.4.1.Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, temel olarak insanın davranışlarını harekete geçiren ve korunmasını sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerle ilgilidir. Bir başka deyişle, insanları hangi belirli ihtiyaçların veya güdülerin harekete geçirdiği ile ilgilidir. Gereksinimleri sıralamak yerine çalışan insanın davranışını belli bir amaca yönelten sürecin nasıl işlediğini çözümlenmeye çalışan kuramlar da “süreç kuramları” olarak tanınırlar. Kapsam kuramları grubuna Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer’in Erg Kuramı, Herzberg’in İki Faktör Kuramı ile Mc Clelland’ın Kazanılmış İhtiyaçlar Kuramı girmektedir(Dalgan, 1998)

2.4.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow’un kuramına göre, bireyin bir ihtiyacı karşılandıktan sonra diğer ihtiyaç sözü konusu olabilmektedir. Örneğin bireyin yeme, içme gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılandıktan sonra güvenlik ihtiyacından söz edilebilir. Bu ihtiyaç giderildikten sonra ait olma, bundan sonra saygı ve son olarak kendini gerçekleştirme gelmektedir. Diğer bir ifade ile kişinin temel fizyolojik ihtiyaçları karşılanmamışken kendini gerçekleştirmesini bekleyemeyiz. Çünkü bu ihtiyaçlar birbirlerini takip ederler (Fındıkçı, 2001)

Fizyolojik İhtiyaçlar: Fizyolojik ihtiyaçlar tüm canlı organizmalar için geçerli olan evrensel nitelikte gereksinimlerdir. Sonradan kazanılmış değil doğuştan vardır. Fizyolojik ihtiyaçlar, yemek, su, barınma gibi insan yaşamının devamı için şart olan etmenleri içerirler. İnsanlar da ihtiyaçlarını karşılamadıkları sürece bir üst düzeye geçemezler.

Güvenlik İhtiyaçları: Organizmanın fizyolojik dengeye ulaşması, bireyi bu dengeyi sürdürme ihtiyaçlarına yöneltir. Birey artık geleceğini güven altında duymak ister. Birey kendini yangın, kaza gibi tehlikelerden koruması, geleceklere ile ilgilenmeleri, ekonomik güvence katmanlarını içerir(Dalga, 1998)

Ait Olma ve Sosyal İhtiyaçlar: İnsanlar birer sosyal yaratıklardır. Kendilerine ihtiyaç duyulduğunu hissetmek isterler. Bu ihtiyaçlar ait olma duygusu, arkadaşlık, sevgi değerleri tarafından kabul görmeyi içermektedir.

Saygı İhtiyacı: Saygı ihtiyacı alt düzey ihtiyaçlarının karşılanması sonucu ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar iki yönlüdür. Birey başkaları tarafından saygı görmeli, başkaları tarafından tanınmalıdır. Bu ihtiyaç aynı zamanda kendine saygıyı da içerir. Maslow bireyin benlik saygısının başarısına ve başkalarından saygı görmesi dayanağını bildirmektedir (Aydınay, 1996).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: İhtiyaçlar hiyerarşisindeki son basamak olan bu ihtiyacın doyurulması için, kendinden önce gelen diğer alt düzeydeki ihtiyaçların bireyin gereksinmesi oranında doyurulmasını gerektirmektedir. Birey bu aşamada tatmine ulaşabilmek için potansiyel yetisini ortaya koymak zorunluluğundadır. Bu gereksinmenin kendini hissettirmesi, bireyin ancak sosyal yaşamdaki yerini bulmuş ve istediği ortam ve işe kavuşmuş; ayrıca, psiko-sosyal bakımdan yeterince gelişmiş olmasıyla koşullandırılmıştır. Bu ihtiyaç, bireyin giderek daha fazla kendi özü ne ise o olması; birinin olabileceği her şeyi olması için en yüksek potansiyelini gerçekleştirme arzusudur. Bu ihtiyaç hiçbir zaman sona ermeyen bir uğraştır, zira bireyler mükemmelliğe hiçbir zaman ulaşamazlar (Dalga, 1998).

MASLOW'UN HİYERARŞİSİ

İHTİYAÇLARIN ÖRGÜTÇE NASIL KARŞILANABİLECEĞİNİN ÖRNEKLERİ

Kendini Gerçekleştirme

Kişinin yaratıcı yeteneklerini kullanabilmesi

Yaratıcılık gerektiren cazip işler, kişisel gelişme ve yükselme olanakları.

Saygınlık (Psikolojik)

Başarı, tanınma ve statü sahibi olma

Görevin adı ve sorumluluğu, yapılan işin övülmesi, yükselme, statüye uygun aylık, itibarlı olma

Sosyal İhtiyaçlar

Sevme, ait olma, kimlik duygusu, kazanma, benimsenme

Arkadaşça ilişkiler ortamı, futbol, tavla, satranç maçları, piknik, parti vb sosyal faaliyetler.

Emniyet İhtiyaçları

Tehlikeden korunma, korku duymama, güvenlik içinde olma

Sigorta ve emeklilik programları, iş güvencesi, emin ve sağlıklı iş koşulları, yetenekli, uyumlu ve iyi önderlik.

Fizyolojik İhtiyaçlar

Yaşam ihtiyaçları; hava, su, yiyecek, cinsiyet

Ücret, yan ödeme, iyi çalışma koşulları.

Şekil 1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak:Can,1999

2.4.1.2.Herzberg'in İki Faktör Kuramı:

İş tatmini ile ilgili olarak bir teoride Herzberg ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. İki faktör kuramı aynı zamanda Hijyen Teorisi olarak da adlandırılmaktadır. İş karakteristikleri kurama göre iki grupta toplanmaktadır.

- 1.Hijyenik faktörler, veya tatmin ile ilgili olmayan faktörler.
- 2.Güdeleyici faktörler ya da tatmin faktörleri.

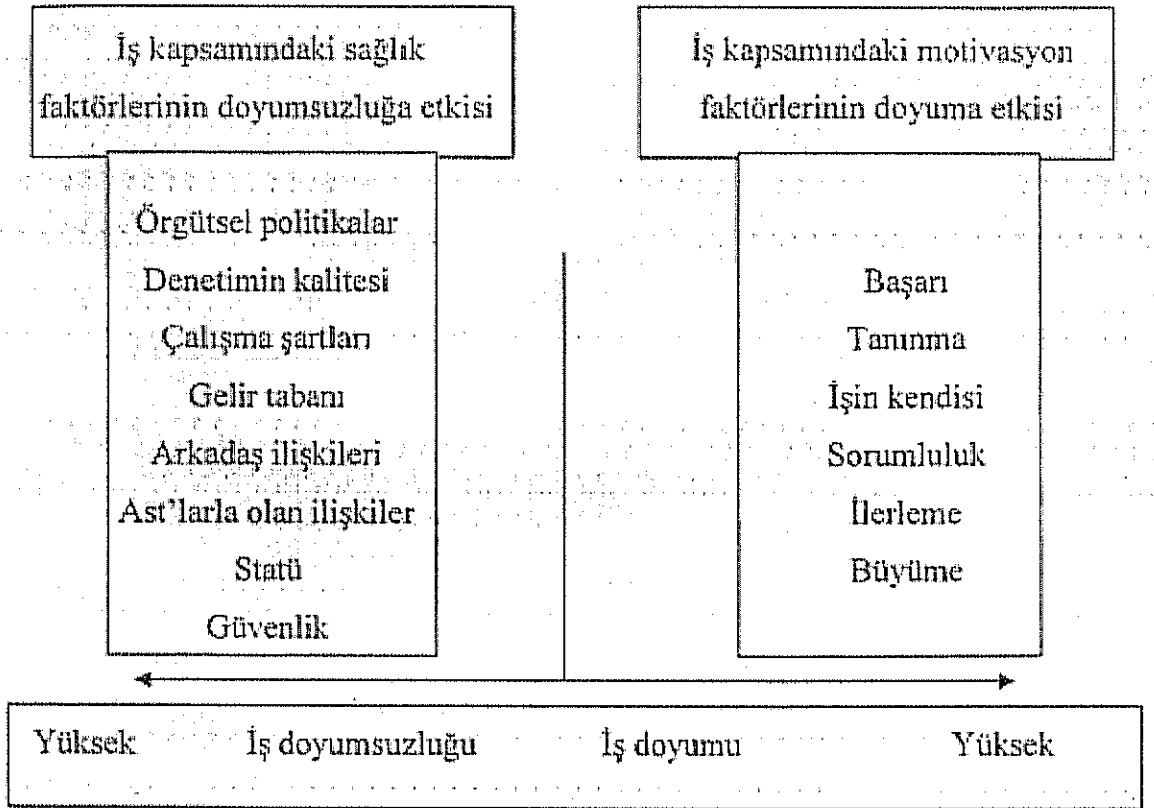
Hijyenik Faktörler: Hijyenik faktörler, tatminsizliği engelleyen faktörlerdir. Bu faktörler iş ortamı ile alakalıdır. İş tatmini bireyin içinde çalıştığı ortamla bağlantılıdır. Bu faktörler statü, güvenlik, ücret, iş şartları, süper vizyon, yönetim, astlar ve üstleri içermektedir. Bu faktörler Hijyen Faktörleri olarak adlandırılmışlardır. Bu faktörler insanı güdülemez, iş tatminini arttırmaz. Yalnızca iş tatminsizliğini önler. Bu faktörler kişinin temel ihtiyaçlarının sağlanması için önemlidir.

Güdüleyici, Teşvik Edici Faktörler: Teşvik edici faktörler; bir işi başarı ile yapmanın verdiği mutluluk, işyerinde başarıyla tanınma, takdir edilme, özendirilme, arzu, istek ve yeteneklerine uygun bir işte çalışma, yeterli yetki ve sorumluluğa sahip olma, terfi olanağı, işinde gelişme olanağı biçiminde sıralanmıştır(Fındıkçı, 2001). Bu etkenler kabul edilir düzeyin altına düştüklerinde iş tatminine engel olurlar, fakat iş tatminsizliğine çok az katkıda bulunurlar (Tellioğlu, 2004).

Kuram iş tatminsizliğini ve tatmini bir düzlemin iki zıt kutupları olarak görmemektedir. Örgütlerde iyi ücret, iyi süper vizyon, iyi iş koşullarının olduğu durumlarda birey iyi hijyenik koşullar yüzünden tatminsizlik yaşamaz, ancak terfi, sorumluluk gibi motive edici faktörler olmadığı durumlarda tatmin olmayacaktır. Böylece kuram tatmin ile tatminsizlik arasında bir sıfır noktasının var olduğunu belirtmektedir. Ancak Herzberg'in kuramı da eleştirilere uğramıştır. Eleştiriler kuramın dayandığı çalışmada kullanılan orijinal deneklerin (örneklerin) iş gücünü temsil etmediği, kuramın bireysel farklılıkları dikkate almadığı yönündedir. Ayrıca farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir (Kabasakal, 1989).

Herzberg'e göre iş tatminine yol açan faktörler iş tatminsizliğine yol açan faktörlerden ayrı ve farklıdır. Dolayısıyla, iş tatminsizliği yaratan faktörleri ortadan kaldırmaya çalışan bir yönetici iş ortamına barış getirebilir, ancak güdüleme getirmeyebilir (Özkalp ve Kırel, 1996). İyi bir yönetici, işten duyulan doyumun elemanın kendisi için olduğu kadar organizasyon içinde olduğunu bilir. Bu yüzden de, işin gerekleriyle bireylerin ihtiyaçları arasında uyum olmasını sağlamaya çalışır (Palmer ve Winters, 1993).

Motivasyon ve hijyen faktörleri şekilde görülmektedir.



Şekil-2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Kaynak: Altuğ, 1997

2.4.1.3. Erg (v.i.g.) Kuramı:

C. Alderfer deneysel çalışmalarına dayalı olarak yeni bir kuram formüle etmiştir. Alderfer ihtiyaçları üç grupta tanımlamıştır:

- Var olma İhtiyacı
- İlişki İhtiyacı

c. Gelişme İhtiyacı(Ceylan, 1998).

Var olma İhtiyacı: Var olma ihtiyaçlarının örgüt tarafından belirlenenleri ücret, yan ödemeler, fiziksel çalışma koşulları gibi ihtiyaçlardır(Şimşek, 1995).

İlişki İhtiyacı: Bu gereksinimler diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma gereksinimlerini giderecek tatminleri kapsar. Bu gereksinimler işte, iş arkadaşları ile sosyal ilişkiler; iş dışında da arkadaşlar ve aile ile doyurulabilir.

Gelişme İhtiyacı: Bu gereksinimler, bireyin çevresiyle verimli şekilde yenilik ve yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde etkileşimlerini içermektedir. Bireyin üzerinde yoğunlaşır ve birisinin sahip olduğu kapasiteye tam olarak ulaşabilmesi için güdülenmesi ile ilgilidir, bireysel olgunlaşma ve gelişmeyi içerir. Bu gereksinimlerin doyurulması, bireysel kapasitenin daha gelişmesine, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına neden olur(Çetinkanat, 2000).

Alderfer de Maslow gibi insanın ihtiyaçlarından doğan gerginlik ile güdülendiğini ve temel ihtiyaçlar en alt sırada olmak üzere, ihtiyaçların hiyerarşik bir sıra düzeni içinde olduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaçlardan en alt düzeyde olanı var oluş ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyaçlarını içerir. Ait olma ihtiyaçları da sosyal ya da kişilerarası ilişkilerle anlamlı ilişkiler kurmak, duyguların ve düşüncelerin karşılıklı alışverişi (paylaşım) sonucu gerçekleşir. Büyüme ihtiyaçları da tüm potansiyelini gerçekleştirmek için bireyin yeteneklerini kullanmasını, bir insan olarak büyüme gereksinimini içerir(Aydınay, 1996).

Erg kuramına göre, tatmin edilmemiş ihtiyaçlar güdüleyicidir. Temel ihtiyaçlar tatmin edildiğinde daha önemsiz hale gelirler ve bir üst düzey ihtiyacın tatminine çalışılır. Ancak, üst düzey ihtiyaçlar tatmin edildikçe daha önemli hale gelirler. Örneğin, gelişme ihtiyaçlarını karşılayan bağımsızlık fırsatı arttıkça, bu ihtiyacı gelecekte de karşılama arzusu artar(Yüksel, 1997).

2.4.1.4. Mc Clelland'ın Başarım İhtiyacı Kuramı

D. Mc Clelland tarafından geliştirilen bu kurama göre kişi, üç değişik ihtiyacın etkisi altındadır ve buna göre davranışta bulunur. Bu ihtiyaçlar şunlardır:

1. Başarım ihtiyacı,
2. İlişki kurma ihtiyacı,
3. Güç kazanma ihtiyacı (Ertürk, 1998).

Başarım İhtiyacı: Başarım, bir toplum üyesi olan fert için hedeflerini gerçekleştirmeye yarayan bir ihtiyaçtır (Özkul, 1997). Amaca yönelik kişilerde bulunur ve bu kişiler ortalama, gerçekçi ve elde edilebilecek amaçlar koyarak belli bir dereceye kadar riske girerler. Ayrıca yapılan işin sonucunu görmek isteğiyle yüksek enerji ve istekle zorlu çalışmalara girerler (Altuğ, 1997). Başarım ihtiyacı düşük bireyler ise tam tersi özelliklere sahip olup, iş performansını olumsuz yönde etkilerler (Kocacık, 2000).

İlişki Kurma İhtiyacı: Yakın ilişkiler kurma, çatışmadan sakınma, sıcak arkadaşlıklar geliştirme arzusu.

Güç Kazanma İhtiyacı: Diğer insanları kontrol etme veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde yetkiye sahip olma isteği (Efil, 1999).

Yönetim ve güdüleme kuramı açısından başarım ihtiyacının önemi, örgütlerde bireyi faaliyete geçmeyi alıkoyan tehlike ve korkuların ortadan kaldırılarak kendine güven duygusunun ve sorumluluk yüklenme arzusunun geliştirilmesidir. Bu noktadan sonra birey başarılı olmak için mutlaka harekete geçecektir ve bunun için herhangi bir maddi ödüle de fazla bir ihtiyaç yoktur. Ödül, ancak bir başarımın ölçüsünü belirleme aracı olabilir (Eren, 2001).

Mc Clelland Thematic Apperception Test (TAT)'ı kullanarak yöneticilerle yaptığı çalışmalarda yüksek başarım ihtiyacını yansıtan üç tanımlayıcı özelliği bildirmiştir.

1. Problemleri çözmeye kişisel sorumluluk almaktan hoşlanmak

- 2.Makul ölçülerde güçlükler içeren başarı hedefleri saptamak ve
- 3.Performans ile ilgili olarak geri bildirim almak (Aydınay, 1996).

McClelland'ın kuramı da eleştirilere uğramıştır. Kuramın TAT testlerine dayandırılarak geliştirilmiş olması kuramın bilimsel olmadığı gerekçesiyle, sorgulanmasına yol açmıştır. Ayrıca ihtiyaçların öğrenildiği varsayımı eleştirilere neden olmuştur. Güdülerin çocuklukta kazanıldığı sonradan bunların değiştirilmesinin zor olduğu belirtilmiştir.

Kapsam Kuramları insan ihtiyaçlarının tutum ve davranışlarını etkileyen ve gerilimleri harekete geçirdiğini bildirmektedir. Bu kuramlar, bir iş ortamının bireyin ihtiyaçlarına olumlu olarak tepki verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kuramlar insan ihtiyaçlarının anlaşılmasına bir iş gücü sağladığı için önemlidir. Ancak kuramlar statik (durağan) ve tanımlayıcı olarak nitelendirilmiş ve eleştirilmiştir (Kabasakal, 1989).

2.4.2.Süreç Kuramları

Başlıca süreç kuramları; Bekleyiş Kuramları, Edimsel Şartlandırma Kuramı, Eşitlik Kuramı, Amaç Kuramı, Cranny ve Smith'in Basitleştirilmiş Süreç Kuramı'dır (Koçel, 2001).

2.4.2.1.Beklenti (Ümit) Kuramı:

Victor Vroom'un Beklenti Kuramına göre; iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur (Özkalp ve Kırel, 1996).

Vroom, modelini iki temel kavram üzerine dayandırır:

a-Belirli bir davranışa yöneldiği zaman belli bir sonuca ulaşacağı konusunda bireyin beklentisi,

b-O sonucun kişi için çekicilik derecesi.

Bu iki etmen güdülemeyi belirler (Şimşek, 1996).

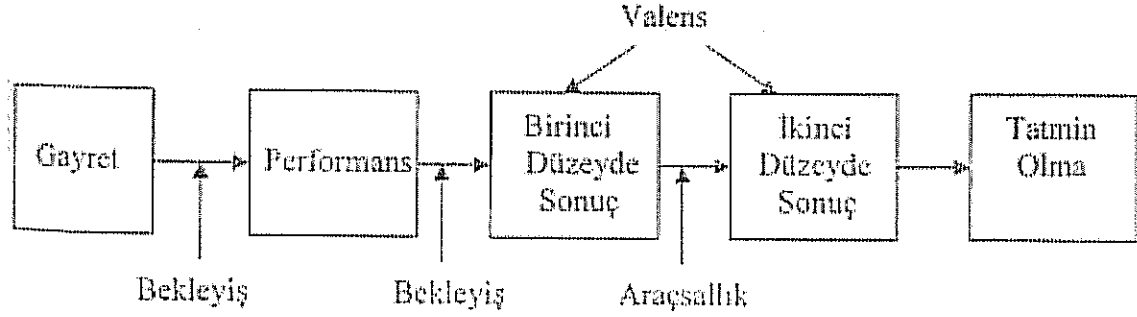
Çekicilik, bireyin belirli bir çıktıyı isteme derecesidir. Çekicilik -1 ile +1 arasında bir değer alabilir. Çekiciliğin pozitif olabilmesi için bireyin o çıktıyı istemesi gerekir. Birey için çıktının varlığı ve ya yokluğu önemli değilse, çekicilik derecesi sıfırdır. Birey belirli bir çıktıya ulaşmamayı tercih ederse çekicilik negatiftir(Yüksel, 1997).

Beklenti (bekleyiş), belli bir eylem sonunda belli bir sonucun elde edilme olasılığına ilişkin anlık bir inanç olarak tanımlanabilir (Aydın,1993).Bu bir şeylerin gösterilen davranış sonucunda gerçekleşme şansıdır. Beklenti 0 ve +1 arasında değer alır. O sonucun davranışın ardından gelme şansının hiç olmadığı +1 ise belirli bir sonucun belirli bir davranışın kesinlikle takip edeceğinin algılanmasıdır. Yukarıda belirtilen kavramlardan birinin değeri düşükse motivasyonda düşer dolayısıyla performans da buna bağlı olarak düşer(Aydınay, 1996).

Kuram ile ilgili başka bir değişken de araçsallıktır. Araçsallık, birinci seviyedeki sonuçlarla, ikinci seviyedeki sonuçlar arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Vroom'a göre, örgütlerde çalışan kişiler için birinci seviyedeki sonuçlar; para, terfi, tanınma gibi hususları kapsamaktadır. Ancak Vroom'un üstü kapalı olarak ifade ettiğine göre, ücret artışı veya terfi gibi birinci seviyedeki sonuçların tek başlarına bir değeri yoktur. Esas önemli olan, bu birinci seviyedeki sonuçların yiyecek, giyecek, barınma, eğlence gibi ikinci seviyedeki sonuçların elde edilmesine imkan hazırlamasıdır. Başka bir deyişle, birinci seviyedeki sonuçların önemi, ikinci seviyedeki sonuçların elde edilmesinde araçsallık görevi ifa etmelerinden ileri gelmektedir (Eroğlu, 1998).

Kuram, motivasyon için beklenti, araçsallık ve çekiciliğin hepsinin birden kişinin gözünde olumlu olması gerektiğini ileri sürmektedir. Eğer kişi ne kadar çabalarsa çabalasın başarılı olacağına inanmıyorsa (beklenti yok), daha başlangıçta işe motive olmayacaktır. İş başaracağına inanıyor, ancak bu başarısının kendisine herhangi bir ödül sağlamayacağını düşünüyorsa (araçsallık yok), boşu boşuna çalışmış olacağından yine motivasyon oluşmayacaktır. Kişi, işi başaracağına ve bu başarı sonucunda ödül alacağına inanıyor ancak alacağı ödül ihtiyacını tatmin etmiyorsa, yani kişi verilen ödülü beğenmiyorsa (çekicilik yok), yine o işi yapmak için güçlü bir motivasyon hissetmeyecektir. Özet olarak kurama göre motivasyon şöyle formüle edilmiştir:

Motivasyon = Beklenti x Araçsallık x Çekicilik (Güney vd., 2001)
Kuram,Şekil- 3' de görülmektedir.Vroom'un Güdöleme Kuramı



Şekil-3 .Vroom'un Güdöleme Kuramı

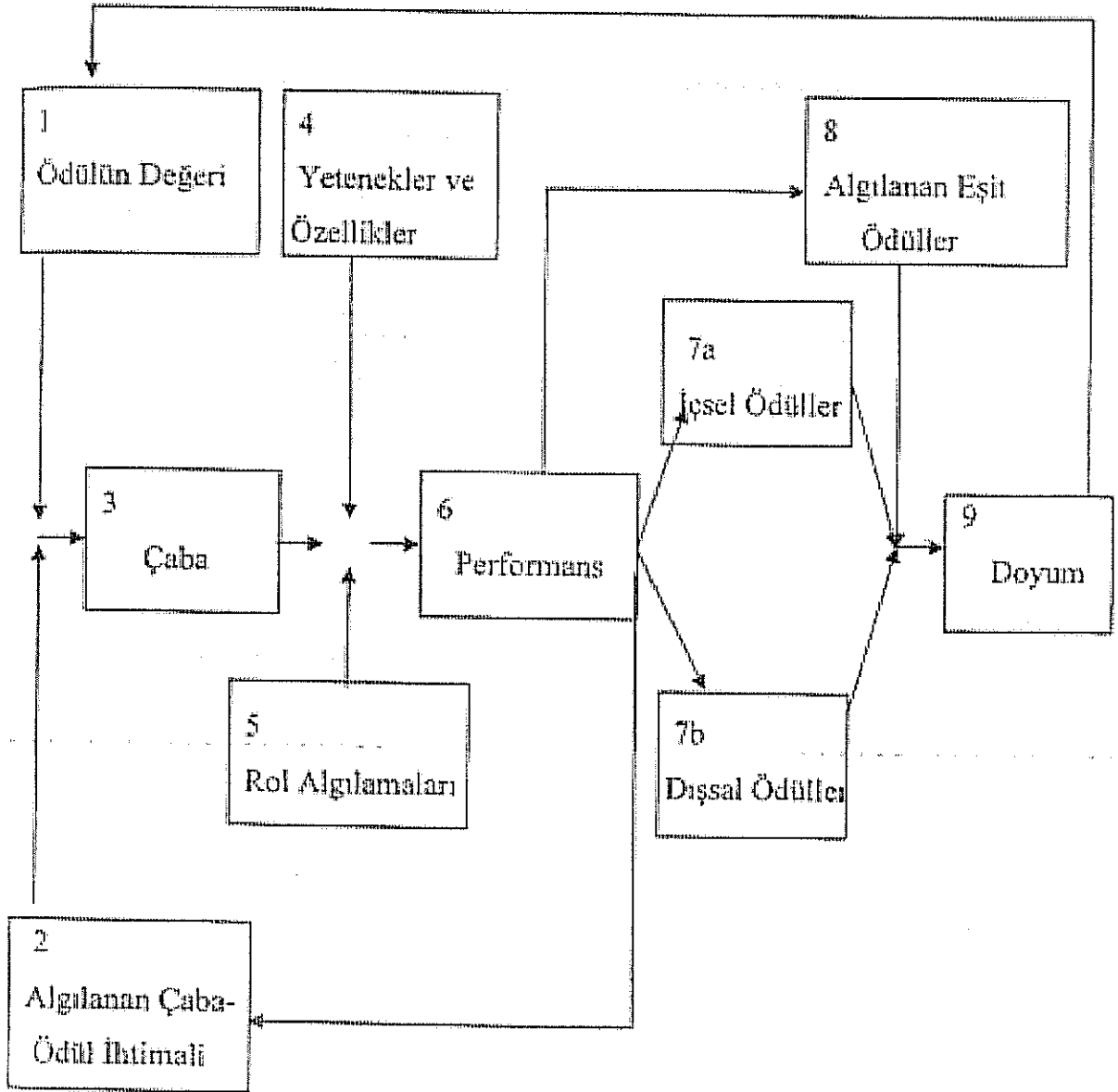
Kaynak:Koçel, 2001.

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar kuramın bazı sakıncalar taşıdığını göstermektedir. Kuram gerçekte olduğundan daha karmaşıktır. Çünkü insanların herhangi bir ödüle ihtiyaç şiddetleri zaman içinde değişmektedir. Yani insanın beklenti ve ümitleri zaman içinde şiddetle değişim göstermektedir (Eren, 2001).

2.4.2.2.Lawler- Porter Kuramı:

Bu kuram, genelde Vroom'un beklenti kuramı üzerine kurulmakla birlikte onu daha ileriye götürüp detaylandırılmıştır (Şimşek, 1996).

Lawler-Porter Kuramı,Şekil 4'de görülmektedir.



Şekil-4.Lawler-Porter Güdöleme Kuramı

Kaynak: Vecchio, 1995.

Şekilde göröleceği gibi, Porter-Lawler kuramının ilk üç basamağı Vroom'un Beklenti Kuramı'nın aynısıdır. Ancak Porter- Lawler kuramı, doğrudan doğruya başarıya ulaştıramayacağına işaret etmektedir. Çabanın başarıya götürebilmesi için bilgi, yetenek ve rol algılamalarıyla desteklenmesi gerekir. Kuramda çok önemli bir diğer nokta başarıdan sonra ne olacağıdır. Başarıdan sonra ulaşılan ödöller ve bu ödöllerin algılanma şekli tatmini belirler. İş gören, ödöllerin "karşılaştırılabilir ve eşit" olduğuna inanırsa doyum

doğar. Diğer bir deyişle, yüksek düzeyde iş gören verimliliği bazı içsel ve dışsal ödüllere yol açar. İçsel ödüller iyi bir iş yapmaktan dolayı bireyin kendi kendini ödüllendirmesidir. Dışsal ödüller ise ücret, ek ödemeler gibi örgütçe kontrol edilen ödeme araçlarıdır. Örgütler, başarısı yüksek olanları ödüllendirmeye çalışırlar. Ama bu konuda her zaman yeterli ve başarılı olmayabilirler. İş gören, kendisini içsel ödüllerle ödüllendirdiğinden içsel ödüller, dışsal ödüllere nispetle başarıyla daha yakından ilişkilidirler (Yüksel, 1997).

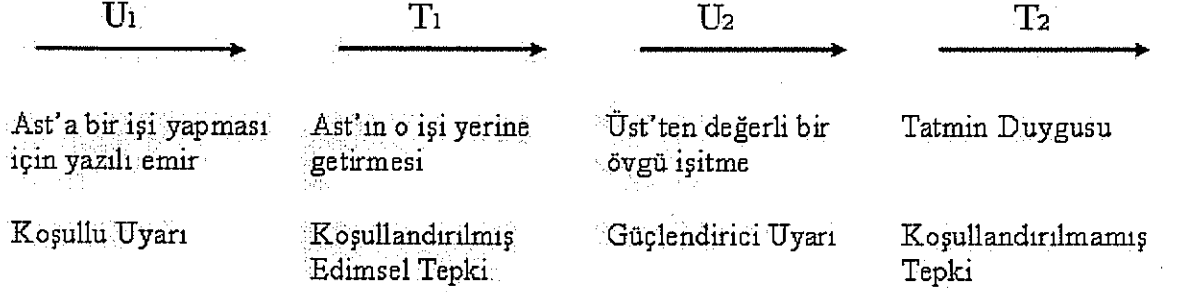
Şekilde tatmin sağlanmışsa mekanizma geriye besleme yoluyla tekrar işlemeye devam eder. Şekilde, 9 numaralı bloktan 1 numaralı bloka yönelen geriye besleme kanalı, bunu ifade etmektedir. Ayrıca, şekilde bir başka geriye besleme kanalı da performans- ödül ilişkisinden, 2 numaralı bloka kanaldır. Buradaki geriye beslemenin amacı, geçmişteki öğrenme ve deneyimlerle ilgilidir. Eğer birey, geçmişte çaba ve performansın sonucunda bir ödül elde etmişse, daha sonraki çaba ve performansın da ödülle sonuçlanacağını düşünecektir. Böyle bir ihtimalin yüksekliği ise, kişinin çaba sarf etmesine neden olacaktır. Şu durumda, geriye besleme kanalları modelin işleyişine süreklilik ve hız kazandırmaktadır (Eroğlu, 1998).

Bu modeli motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yönetici, Wroom Kuramı ile ilgili olarak saydıklarımıza ek olarak şu hususlara dikkat etmek zorundadır. Personel, kendilerinden beklenen performansa göre eğilim ve yetiştirmeye tabi tutulmalıdır. Yol çatışmaları mümkün olduğu derecede azaltılmalıdır. Personelin fiilen aldığı ödül tutarından çok, aynı düzeyde performans gösteren meslektaşlarının aldığı ödül düzeyine dikkat ettiği hatırlanmalıdır. Kişilerin içsel ve dışsal ödül türlerine farklı önem verdikleri bilinmelidir (Aydınay, 1996).

2.4.2.3.Edimsel Şartlandırma Kuramı:

Skinner tarafından geliştirilen bu kurama göre koşullandırma, bir davranışın sonucu olarak öğrenmeyle mümkündür. Edimsel koşullandırmada davranış, edim adı verilen araçlarla kontrol edilir. Edim, kendisini izleyen olayların bir işlevi sonucu güçlendirilir ya da zayıflatılır. Yani kişiler elde ettikleri olumlu ya da olumsuz sonuçlara göre bir davranışı yeniden gösterebilirler ya da bir daha o davranışta bulunamazlar. Örgütlerdeki

davranışların çoğu edimseldir. İşe zamanında gelme, işe ilişkin görevleri yapma ve bir raporu okuma edimsel davranışa örnektir(Can,1999)



Şekil -5.Edimsel Koşullandırma

Kaynak:Can, 1999.

Kuram, davranışların karşılaştığı sonuçlar tarafından şartlandırıldığını savunmaktadır. Sonucun çeşidine göre kişi, aynı davranışı tekrar gösterecek veya göstermeyecektir. Eğer kişinin davranışları, kişi tarafından haz verici bulunur, memnun edici sonuçlanırsa muhtemelen o kişi aynı davranışı tekrar gösterecektir. Yönetici, personelin davranışını örgüt açısından arzu edilen bir davranış olarak görürse, personelden bunu tekrarlamasını isteyecektir. Bu da ancak, bu davranışın ödüllendirilmesiyle ilgili olacaktır. Eğer personelin davranışı örgüt açısından istenmeyen bir davranış ise, yönetici bu tür davranışın tekrarlanmamasını isteyecektir (Dalay,2001).

Yöneticilerin davranışı etkileyebilmesinde dört tip pekiştirmeden söz edilebilir. Bunlar olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, söndürme (son verme), ceza (cezalandırma)'dır (Çetinkanat, 2000).

Olumlu Pekiştirme: Bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran her türlü uyarıcıya pekiştirme denir (Cüceloğlu, 1998).

Olumsuz Pekiştirme: Bireye, davranışının yönetimce istenmeyen bir davranış olduğunu hissettirmektir.

Söndürme (son verme): İstenmeyen bir hareket bir daha tekrarlanmayacak, böylece pekiştirme gerçekleşmeyecektir.

Cezalandırma: Bireyin, istenmeyen davranışları karşısında kendisine bir ceza verilmesidir (Yüksel, 1997).

2.4.2.4.Denklik Kuramı (Eşitlik Kuramı):

Birey iş ortamına bazı niteliklerle girer. Birey kendi çabası ve çabasının sonucunda aldığı ödülü aynı ortamda çalışan diğer bireylerle karşılaştırır. İş tatmininin bu kuramı insanların işte kendilerine eşit olarak davranılması arzusu ile güdüledikleri varsayımına dayanır. Bu kuramda dört kavram önemlidir.

Bunlar: Birey: Eşitliği veya eşitsizliği algılayan kişi,

a-Karşılaştırılan diğerleri: Birey tarafından karşılaştırılmak için kullanılan grup veya kişiler,

b-Girdi: Birey tarafından işe getirilen beceri, eğitim, deneyim, yaş, cins gibi kişisel özellikler,

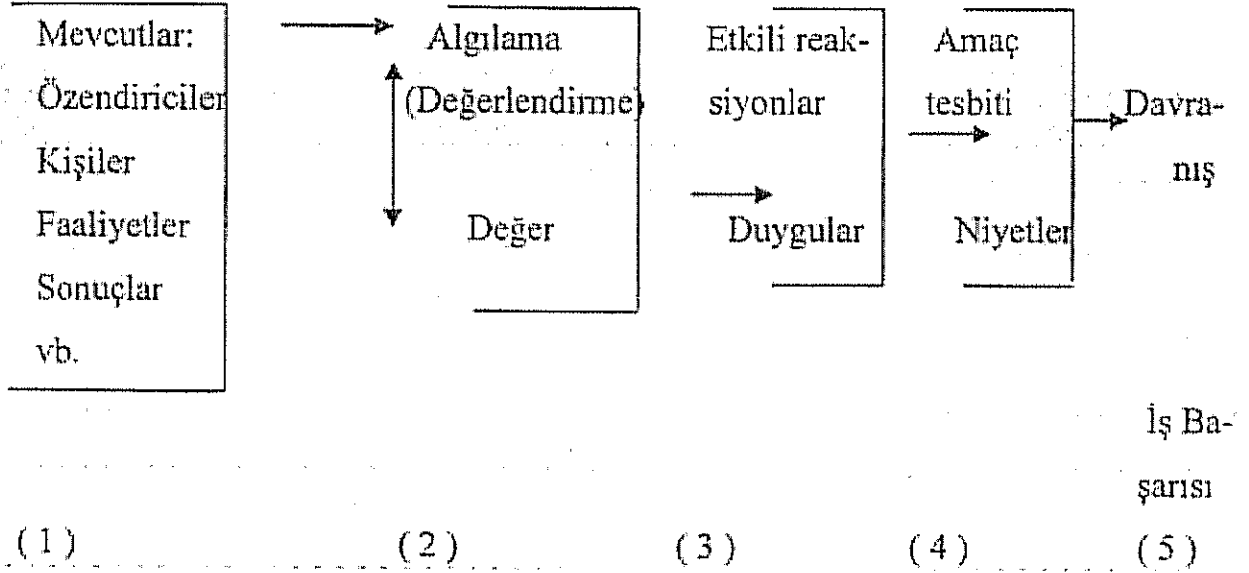
c-Çıktı: Bireyin işten elde ettikleri (ödül, ilerleme, para, tanınma vb.).

İnsanlar aldıkları ödüllerle diğerlerinin aldıklarını karşılaştırır. Birey kendi durumunu değerlendirir ve diğerlerinin durumu ile karşılaştırır. İnsanlar yalnız kendi aldıklarıyla değil başkalarının ne aldıklarına dair olan inançları ve görüşleri ile de güdülenirler. Girdilerin ve çıktıların değerlendirilmesine hem kendileri hem de başkaları için yaparlar. Eğer birey başkalarının kendisinden bu karşılaştırma sonucunda daha az veya fazla aldığını hissederse ortaya eşitsizlik hissi çıkar. Eşitlik durumu ise kendi girdi/ çıktı oranının diğerlerinin girdi/çıktı oranına eşit olduğunu algılandığında ortaya çıkar(Aydınay, 1996).

Adams, kıyaslanan kişinin oranıyla kendi kazançlarının girdilere oranı eşit olduğu zaman, kişinin göreceli bir tatmine ulaşacağını söyler (Dalgan, 1998).

2.4.2.5.Amaç Kuramı:

Amaç kuramı, davranışların nedenlerini kişilerin bilinçli amaçları olarak görmektedir(Güney vd., 2001).



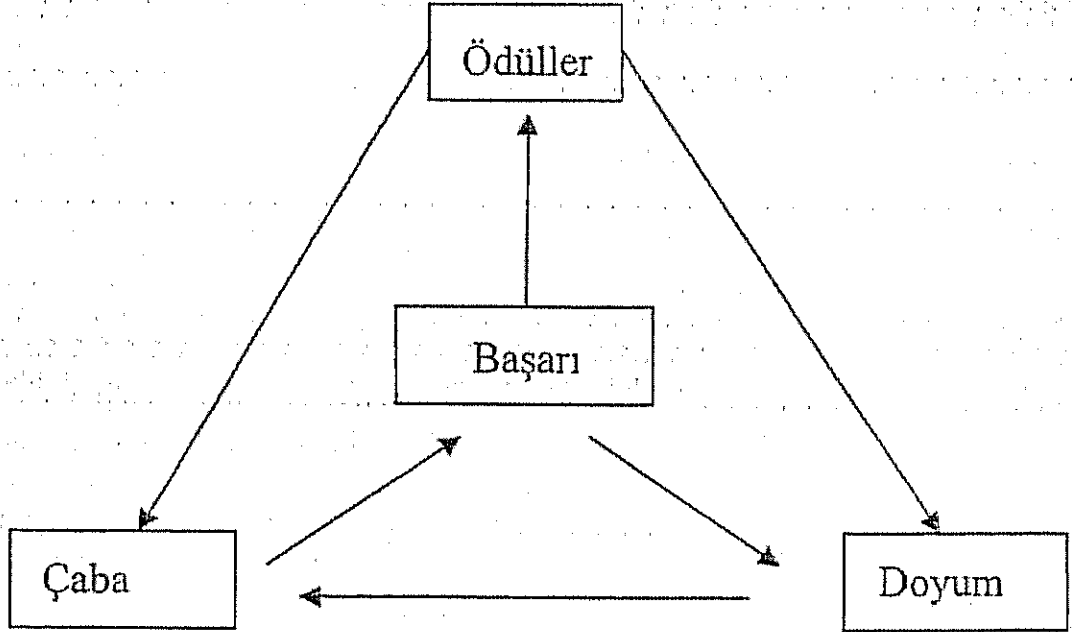
Şekil-6.Amaçlar ve Güdüleme İlişkisi

Kaynak:Eroğlu, 1998.

Bu modelin işleyişi şöyledir : (1) numaralı değişken özendiriciler, kişiler, faaliyetler vb. gibi çevresel olayları simgelemektedir. Böyle bir çevresel olaylar manzumesine maruz kalan birey, (2) numaralı değişkende görüldüğü üzere değer yargıları veya standartlarına göre bir değerlendirmede bulunur. Bu değerlendirmenin sonucunda, bu çevresel olayın örneğin belli bir özendiricinin kendisi için bir değerinin ya da anlamının olduğu kanaatine varınca, (3) bu duygular bütünü bireyi bir amaç belirlemeye (4) yönltecektir. Bu amaçlar ve niyetlerin bireyin davranışında bir itici güç olmasıyla, iş başarısının yükseldiği görülecektir (5) buradaki modelin en önemli değişkenleri, amaç tespiti ile iş başarısıdır. Bunun yanında, özellikle özendirici şeklindeki çevresel olaylar değişkenini de gözden uzak tutmamak gerekir (Eroğlu, 1998).

2.4.2.6.Cranny ve Smith'in Basitleştirilmiş Süreç Kuramı:

Çaba, doyum, kazanç (ödül), iş başarımı arasındaki çoklu ilişkiyi basit biçimde ortaya koyan kuram, Smith ve Cranny'nin güdülemeye ilişkin kuramıdır (Telliöğlu, 2004).



Şekil-7.Cranny-Smith'in Süreç Kuramı

Kaynak: Eren, 2001.

Burada ödül, tatmin ve çabadan meydana gelen bir üçgen meydana getirilmektedir. Bu üç değişken, birbirleri üzerinde ya tek yönlü ya da karşılıklı etkide bulunmaktadır. Başarı modelin ortasında yer almakta, ödül ve tatmin üzerinde tek yönlü etkide bulunmakta ve çaba tarafından etkilenmektedir. Kuramın vurgulamak istediği husus, ödüllendirmenin yalnız başına başarıyı etkilemeyeceği, başarıyı doğrudan etkileyen unsurun ancak çaba olduğudur. Kuşkusuz çaba, ödüllerden etkilenmekte ve ödüller ona tatmin sağladığı oranda başarıyı etkilemektedir. Şu halde, sadece ödüllendirme değil aynı zamanda çalışkan, yetenekli, becerikli ve tecrübeli kimseler bulma ve çalıştırmanın da güdüleme de önemli rolü vardır. Bunlar çabanın artmasını sağlayan unsurlardır (Eren, 2001).

Bu görüşlerden hareketle araştırmanın modelini şu şekilde özetleyebiliriz. Herzberg'le Maslow karşılaştırıldıkları zaman, Maslow'un insan gereksinimlerini önem sırasına göre

sıraladığı, Herzberg'in ise bir işin gerçekleştirilmesinde kişisel başarı ve kendisini kabul ettirme güdüsünü önemli bir faktör olarak görmektedir. Maslow'un kuramından farklı olarak, bir ihtiyaç davranış için güdüleyici olurken, doyurulmamış ihtiyacın devreden çıkmadığını belirtmiştir. ERG kuramı ise birden fazla ihtiyacın aynı anda davranış için güdüleyici olabileceğini varsaymıştır. Buna göre birey bir üst düzeydeki ihtiyaca yönelir. Eğer birey üst düzey ihtiyacını doyumak için gösterdiği her çabada başarısızlığa uğrarsa, tatmin olmuş olan alt düzey ihtiyaç tekrar baskın hale gelecektir. Bu kapsam kuramları insan ihtiyaçlarının tutum ve davranışlarını etkileyen gerilimleri harekete geçirdiğini bildirmektedir. Bu kuramlar bir iş ortamının bireyin ihtiyaçlarına olumlu olarak tepki verecek şekilde düzenlenmesi gereğini savunmaktadır (Kabasakal, 1989).

- 1.Örgütün amaçları doğrultusunda iş tatmininin sağlanması için;
- 2.Bireyin gereksinmelerinin ön plana çıkması,
- 3.Kişisel başarının ve kendini kabulün örgüt içinde sağlanması,

Kişinin ihtiyaçlarına önem veren ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek örgüt ortamının oluşturulması gerekmektedir. İş gören-örgüt bütünleşmesi birçok bakımdan örgüte önemli yararlar sağlar. Söz konusu yararlardan birisi örgütsel etkililiğin artması biçiminde ifade edilebilir. İş gören- örgüt bütünleşmesi aynı zamanda çalışma gruplarına süreklilik kazandırır. İş görenlerin örgütü terk etmelerini önler ve kendilerini örgüte adanmalarını sağlar (Sarıtaş, 1997).

Bu şartların gerçekleşmesi için ise birey açısından temel güdüleyici faktörleri şöyle sıralanabilir;

- Yüksek ücret,
- Yeterli yükselme olanakları,
- Katımlı denetim,
- İş arkadaşları ile iş birliği kurabilme olanağı,
- Değişik görevler,
- Çalışma yöntemi ve hızının sıkı biçimde denetimi,
- Amir (Aydınay, 1996).

İşletme- iş gören arasında denge sağlamanın en geçerli yolu, işletmenin amaçlarını olduğu kadar, iş görenin amaçlarını da yakından tanımaktır. Bu amaçla öncelikle iş görenleri işe yönelten güdöleri ve bunların kaynaklandığı gereksinimleri belirlemek ve bunların karşılanması önem taşımaktadır(Reisoğlu, 1992).

2.5.İş Tatminin Sonuçları

2.5.1.İş Tatminin Başarıya Etkisi:

İş tatmini ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan birinci görüş tatminin başarıyı arttırdığı yönündedir. Herzberg'in iki faktör kuramı bu görüşün bilinen en önemli destekleyicisidir. İş tatmini ile başarı arasındaki ikinci görüşe göre başarı tatmine yol açar. Eğer iş gören üstün başarı elde ettiğinde kendince önemli bir ödöl alırsa sonunda tatmin olacaktır. İş tatmini ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan üçüncü görüş ise, başarı ve tatmine ödöllerin sebep olduğudur (Dalgan, 1998).

2.5.2.İş Tatmini, Devamsızlık ve İşten Ayrılmaları Azaltır:

İş tatmini ile işten ayrılma arasında olumsuz ilişki vardır. İş tatmininin daha çok düşük performanslı kişilerin işten ayrılmasını etkilemektedir. Başarılı elamanı işletme tutmak ister, bu amaçla onu ödüllendirir, terfi imkanı verir ve kişinin işte kalıcılığını artırır. İş tatmini bulmayan kişiler bazen işten ayrılmak yerine şikayet etmeyi tercih ederler. Bu davranış biçimini tamamen iş görenin kişi olarak aktif ve pasif davranışlı olması ile, yapısal olarak yapıcı veya yıkıcı eğilimler taşıması ile de ilgilidir. Tatmin kontrol edilebildiği için örgütler istifa ve devamsızlığı engellemek amacı ile tatmini arttırmaya çalışmaktadırlar. Örgütler genel olarak en iyi personelinin tatminini yüksek tutup örgüt verimliliğini arttırmayı isterler (Aydınay, 1996).

2.5.3.İş Tatminsizliği Davranışsal Bozukluklar Yaratabilir:

Toplumun ahlaki yapısına işletmenin kültürel olgunluğuna ters işleyen davranışların da iş tatminsizliğinden kaynaklandığı görölmektedir. İş tatminsizliğinin sinirsel ve duygusal

bozukluklara da yol açtığı bilinmektedir. İş tatminsizliğinin daha çok sendikal hareketlere yol açtığı, iş görenleri kendi aralarında anlaşarak verimi düşürmelerine sebep olduğu, devamsızlık ve işten ayrılmaları desteklediği bilinmelidir (Işıkhan, 1996).

2.5.4. İş Tatmininin Etkilerinde İş ve Kişi Özellikleri:

İş görenlerin mesleki düzeyleri de iş tatminlerini etkilemektedir. Tatminin yarattığı etkiler açısından işletmenin büyüklüğü de önemlidir. Genellikle işletmenin büyüklüğü ile iş tatmini arasındaki ilişki ters yönlüdür. İşletme büyüdükçe yönetim gerekli örgüt düzenleyici yöntemleri geliştirip büyümeye paralel olarak tatmini artırabilir. Bu tür işletmelerde çalışmanın da iş tatminini en azından kısa sürede yüksek tuttuğu bilinmektedir (Erdoğan, 1996).

2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

“Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu” adlı çalışması ile Çetinkanat (1995), Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerindeki profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve okutmanların iş doyum ya da doyumsuzluklarını incelemiştir. Araştırmada frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bir yönlü varyans analizi, Scheffe testi, t testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Veriler, Çetinkanat tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Faktör analizi çalışmaları sonucunda iş doyumunun kritik öğeleri olarak “yönetim biçimi”, “çalışma olanakları”, “gelişim ve yükselme olanakları”, “iş arkadaşları”, “fiziksel ortam”, “ücret ve personel” alt boyutları saptanmıştır.

a) AİBÜ’ nün; Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerindeki öğretim elemanlarının iş doyumlarına ilişkin algıları “yönetim biçimi”, “gelişim ve yükselme olanakları”, “fiziksel ortam” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu alt boyutlara ilişkin üç fakültenin öğretim elemanlarının düşük düzeyde iş doyumsuzluğu algıladıkları; bu alt boyutlarda görüş birliği içinde oldukları saptanmıştır.

b) ODTÜ'nün Eğitim, Fen_Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerindeki öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıları arasında “ çalışma olanakları”, “gelişme ve yükselme olanakları”, “fiziksel ortam”, “ ücret ve personel” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. “Yönetim biçemi”, “iş arkadaşları” alt boyutlarında ise anlamlı fark saptanmıştır.

2. Öğretim elemanlarının iş doyumları ile yönetim görevleri arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

a) Öğretim elemanlarının iş doyumlarına ilişkin algıları ile görev unvanları arasında “yönetim biçemi”, “çalışma olanakları”, “gelişme ve yükselme olanakları”, “fiziksel ortam” alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur.

b) Öğretim elemanlarının iş doyumlarına ilişkin algıları ile kıdemleri arasında “ yönetim biçimi”, “ gelişme ve yükselme olanakları”, “fiziksel ortam” alt boyutlarında anlamlı ilişki saptanmıştır. Kıdem arttıkça doyumsuzluğun azaldığı gözlenmiştir.

c) Öğretim elemanlarının iş doyumları ile eğitim durumları arasında “ çalışma olanakları”, “ gelişme ve yükselme olanakları”, “ fiziksel ortam” alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

d) Öğretim elemanlarının iş doyumları ile yaşları arasında “ yönetim biçemi”, “gelişme ve yükselme olanakları”, “fiziksel ortam” alt boyutlarında anlamlı ilişki saptanmıştır. “Çalışma olanakları”, “ iş arkadaşları”, “ücret ve personel” alt boyutları ile yaş arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

e) Öğretim elemanlarının iş doyumlarına ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre; “gelişme ve yükselme olanakları”, ile “ ücret ve personel” alt boyutları arasında anlamlı fark saptanmıştır. “ Gelişme ve yükselme olanakları” alt boyutunda kadınlar erkeklerden; “ ücret ve personel” alt boyutunda ise erkekler kadınlardan daha fazla doyumsuzluk algulamışlardır.

“İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri” adlı çalışmasında Şahin (1999), İzmir il sınırları içinde 1997-1998 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan 9397 öğretmenden, 658 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma ile İşin Kendisi, Yönetim, Ücret, Bireyler Arası İlişkiler, Başarı-Saygınlık-Tanınma, Veli-Öğrenci İlgisizliği boyutlarında; öğretmenlerin mezun oldukları okul,

kıdem, buldukları okuldaki toplam çalışma süresi, yaş, cinsiyet ve medeni durumlarına göre iş doyum düzeyleri saptanmıştır.

Araştırma sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

- 1.Öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri, “kısmen” doyumlu bulunmuştur. İş doyum boyutlarındaki iş doyum düzeyleri; İşin kendisi ve yönetim boyutunda “kısmen” doyumlu, Ücret ve Velinin – öğrenci ilgisizliği boyutunda “doyumsuz”, Bireyler arası ilişkiler ve Başarı-saygınlık-tanınma boyutunda “doyumlu” oldukları bulunmuştur.
- 2.Öğretmenlerin mezun oldukları okul, kıdem, cinsiyet ve medeni durumlarına göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
- 3.Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresi ve yaşlarına göre iş doyum düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Günbayı (1999) ,”İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu” adlı araştırmasını, iş doyumunu ve iş doyumunu etkilerine verilen önem açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri ve bunların cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapmıştır. Malatya il merkezindeki 33 resmi ilk öğretim okulundan çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinden 221 kişilik örnekleme araştırmacı tarafında geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- 1.İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları yüksek bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenleri “yönetim ve denetim biçimi”, “çalışanlar arası ilişkiler” etkenlerinde “çok yüksek” ; “iş ve niteliği”, “yükselme, yetiştirme ve geliştirme olanaklarında” “yüksek”; “çalışma koşullarında” “orta” ve ödentilerde “düşük” iş doyumunu sağlamaktadırlar.
- 2.İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri arasında “iş ve niteliği”, “yönetim ve denetim biçimi”, “ödentiler”, “yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları”, “çalışma koşulları” ve “çalışanlar arası ilişkiler” iş doyumunu etkilerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
3. Cinsiyet değişkeninde, erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ”Yönetim ve denetim biçimi”, “ödentiler” ve “çalışma

koşulları” iş doyumu etkenlerinde kadınlar, erkeklerden daha az oranda iş doyumu sağlamaktadırlar.

4.Yaş değişkeninde yüksek yaş grubundaki öğretmenlerle düşük yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. “Ödentiler” iş doyumu etkeninde;30 yaş ve daha az yaş grubundaki ve 31-40 arası yaş grubundaki öğretmenler;41-50 arası yaş grubundaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde iş doyumu sağlamaktadırlar.

5.İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu etkenlerine verdikleri önem dereceleri yüksektir. “İş ve niteliği”, “yönetim ve denetim biçimi”, “ödentiler”, “yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları” ve “çalışma koşulları” iş doyumu etkenlerinde sınıf ve branş öğretmenleri aynı düzeyde önem puanı vermektedirler. Öğretmenler, en düşük önem puanını “ yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları”; en yüksek önem puanını da “ödentiler” iş doyumu etkenine vermektedirler.

Bülbül, Sönmez ve Topaç (1982)’ın yürüttüğü bir çalışmada, öğretmenler, gelirlerinin masraflarını karşılamada biraz yeterli olduğunu, ek gelire ise oldukça ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin, nakillerde herkese aynı yönetmeliklerin uygulanmamasından ve üst makama yükseltilmeye kıdem, başarı ve öğrenim düzeyinin gözetilmemesinden “ çoğunlukla” şikayetçi oldukları saptanmıştır. Bakanlık ve yerel yetkililerin öğretmenlere sahip çıkmadıkları, müfettişlerin öğretmen başarısını değerlendirmede nesnel olmadıkları, başarı ölçütlerinin belirsiz olduğu, eğitim ve öğretime ilişkin sorunların çözümüne yardımcı kuruluşlar olmaması, müfettişlerle sağlıklı ilişkiler kurulmaması, öğretmenlerin “çoğunlukla” yakındıkları sorunlar olarak tespit edilmiştir.

2.7.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalardan birisi Sarason (1971) tarafından yapılmıştır. Sarason, hiçbir beklenti içinde olmaksızın beş yıl ve daha fazla öğretmenlik yapmış olan öğretmenlerin, göreve ilk başladığı yıllarda aldıkları zevk, heyecan, istek ve başarı duygusunu sonraları alamaz hale geldiklerini belirtmektedir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre okulun ödül yapısının, öğretmenlerin kendi iş doyumu ve başarısı ile aynı yönde olmadığı görülmektedir.

Kimball (1973), ödüllerin etkililiği ile öğretmenler için özendiricilerin neler olabileceğini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin güdülenmesine, daha çok Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde geleneksel yaklaşılmaktadır. Araştırma, New Hampshire'de "yüksek başarılı" ve "düşük başarılı" 6'şar okul olmak üzere 12 okulda yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

Hem yüksek hem de düşük başarılı okulların öğretmenleri, bilinçli olarak düzenlenmiş içsel ödüllerle güdülenecekleri görüşündedirler. Bilhassa başarı duygusunu özendirici ve kendine güveni artırıcı durumların faydalı olduğu saptanmıştır.

Beklenen ödül sisteminin sorumluluğa dayalı olduğu ve olumsuz ödüllerin öğretmenleri özendirme ile davranış değiştirmede çok az etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler dışsal ödülleri kullanmanın okullarda başarı seviyesini düşüreceğini ve öğretmene hiçbir ödül verilmemesinin de öğretmen güdülenmesi ile okul başarısını daha alt seviyelere indireceğine dikkati çekmektedirler.

Chapman ve Hutchison (1981), öğretmenlerin meslekten ayrılış sebeplerini incelemişlerdir. Öğretmenliğe devam edenler ve etmeyenler birbirinden önemli derecede başarı, yetenek ve beceri yönünden farklılık göstermişlerdir. Hem ilkökul hem de lise seviyesinde öğretmenliği bırakanlar maaş durumunu ve iş başarısını en önemli etken olarak görmüşlerdir. İlkokul öğretmenliğini bırakanlar için kararlara katılma önemli iken, öğretmenliğe devam edenler ise tanınmaya ve diğer insanların onayına daha fazla önem vermektedirler. Chapman bu çalışmasını daha da genişleterek öğretmenlik mesleğini sevmeyenlerin bu mesleği sadece sevmedikleri için bırakmadıklarını belirtmiştir. Chapman lise öğretmenlerinin meslekten ayrılmalarının kişisel yetenek ve becerileriyle önemli ilişkisi olduğunu, bunun yanında yaş, cinsiyet ve gelir durumuna göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. İlkokul velisi öğretmenlerinde kariyer doyumunun profesyonel başarı ile özellikle ilişkili olduğu görülmüştür.

Sylvia ve Hutchison (1985), Oklahama'da orta büyüklükteki bir şehirde, 167 öğretmenden oluşan denek grubuna tutum anketi uygulayarak öğretmen güdülenmesini incelemişlerdir.

Çalışmada, kamu okulu öğretmenlerinin güdü yapısındaki ihtiyaçlar öğretmenlerin ücret eşitliği algıları, iş özerkliği, içsel iş unsurları gibi üst düzey gereksinimlerin doyumuyla ilgili olarak incelenmiştir.

Araştırmada, öğretmen güdülemesinin yeni düşünceleri geliştirme özgürlüğü, uygun sorumluluk, beklentilerin arttırılması ve içsel çalışma öğeleri gibi etkenlerle mümkün olabileceği belirtilmektedir. Bu etkenler, denek grubu için çok önemlidir.

Öğretmenler, bu unsurların olumlu ve mutluluk verici yanlarını dile getirmektedirler. Çalışmada, öğretmenleri mesleğe çekme ile meslekte tutmanın ücret artışı ve öğretmenin desteklenmesine bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin en çok yönetimin, kendilerine ve performanslarına mesleki destek ve geri bildirim vermediklerinden yakındıkları saptanmıştır.

Dinham ve Scott (1996) tarafından “ Öğretmen Doyumu, Güdüleme ve Sağlık: Öğretmen 2000 Projesinin Bilinci Aşaması” adlı araştırma, Avustralya’da (Batı Sidney) ilk ve orta dereceli 47 okulda çalışan 529 öğretmen ve idariciye uygulanarak yapılmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1.Öğretme görevini temel alarak benimseyenlerin genellikle doyumlu oldukları, öğretmen ve yönetici sorumlularına karşılarının ise genellikle doyumsuz oldukları saptanmıştır. Bilhassa ek görevlerin, toplumsal beklenti ve eleştirilerin doyumsuzluğun esas sebebi olduğu saptanmıştır.

2.Mevkiinin; doyum beklentisini, doyumdaki değişim oranını ve belirli oranda zihinsel sıkıntıyı ortaya çıkardığı saptanmıştır.

3.Artan yaşa paralel olarak, doyum artmamaktadır.Bir başka araştırma ise Perie ve Baker (1997) tarafından gerçekleştirilen “Amerikalı Öğretmenler Arasındaki İş Doyumu, İşyeri Şartlarının Etkileri, Geçmişten Gelen Özellikler ve Öğretmen Tazminatı, İstatistiksel Analiz Raporu” adlı çalışmadır. Bu çalışma, iş yerindeki bazı etkenlerin, öğretmenlerin iş doyumunu nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Söz konusu olan bu etkenler arasında okul ve çalışma yerinin özellikleri, öğretmenin geçmişi, maaşı ve diğer avantajları (ücret) sayabiliriz. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, doyumun yönetimden gelen destek ve liderlik yeteneğine, öğrenci davranışları ile okulun genel atmosferine (iklim) bağlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlere verilen ücretler ise işten doyumla az ilgilidir (Tellioglu, 2004).

BÖLÜM 3

Bu bölümde, liderlik üzerine yapılan literatür taramasının sonuçları ve konunun genel hatları ile açıklaması bulunmaktadır.

3.1. Liderlik Kavramı

Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Farsakoğlu, 2005).

Liderlik konusunda çok değişik tanımlar yapılmıştır Ancak bütün tanımlar, liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir. Liderliğin bazı etkin tanımları şunları kapsar:

Liderlik;

Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.

Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.

Lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir.

Güçlü bir etkidir.

Etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür.

İzleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Taştan, 2001).

Liderlik;

- Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak,

- Karşılıklı etkileşimci bir örgüt tasarlamak ve yönetmek,

- İnsanlar arasındaki etkileşimi yönetmek,

- Çalışanları yetkilendirmek,

- Öğrenen bir örgüt yaratmak,

- Sorun çözmede kararlı davranmak,

- Örgütsel gelişme için strateji çizmek ve bunu tartışmak anlamına gelir

(Farsakoğlu, 2005).

Liderliğin açık kesin bir tanımını yapmak çok zordur. Liderlik evrensel, beşeri ve sosyal bir olgudur. Liderlik, insan topluluklarının ve örgütlerin bulunduğu her ortamda, her zaman söz konusu olan bir süreç ve gerçekliktir. Lider, grup üyelerinin gereksinmelerinden etkilenir, karşılığında grup üyelerinin dikkatlerini üzerinde toplayarak onların enerjilerini istenen bir yöne yöneltir (Ergun, 1992). Bu durum, lider ile grup üyeleri arasında bir etkileşimi gerektirir. (Yıldız, 2002). Çünkü Liderlik, belirli amaçlar doğrultusunda insanların hareket ve davranışlarını etkileme sanatı olarak genel kabul görür. (Gökçe ve Şahin, 2001). Bu bağlamda liderliği, belirli şartlar altında grubun amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Şahin, 2002).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderlik bir süreci, lider ise bu süreçte insanları etkileyebilen, motive edebilen ve yönlendirebilen bir güce sahip olan bir kişiyi ifade etmektedir. Liderlik statüye bağlı olmayan ve kişisel bir süreçtir. Bu sürecin odağında ikna etme, harekete geçirme ve rehberlik etme gibi yetenekler vardır. Bu bağlamda liderlik tanımlamalarında artık bir görüş olması da herkesin üzerinde anlaştığı iki boyut söz konusudur.

- İnsanları harekete geçirme ve etkileyebilme
- Üyeleri eğitime onlara rehberlik etme (Farsakoğlu, 2005).

Başkalarını etkileyip, örgütsel amaçlara ulaşmanın yolu güç sahibi olmaktan geçer. Bilindiği gibi güç başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Liderlerde, ellerinde bulunan çeşitli güç kaynaklarını kullanarak örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda astlarını, başka bir ifade ile izleyenlerini etkilerler. Güç, ilişkisel bir kavramdır ve daima kişiler arasındaki ilişkileri ifade eder (Koçel, 1988). Liderler, başkalarını istenilen doğrultuda davranışa sevk edebilme gücünü bir takım kaynaklardan alırlar. Liderlerin bahsi geçen güç kaynaklarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Gökçe ve Şahin, 2001):

- Meşru güç: Liderin örgüt içindeki pozisyonuna bağlı olarak elde ettiği güç.
- Ödüllendirme gücü: Liderin astlarını ödüllendirme olanaklarına sahip olması.

•Zorlama gücü: Liderin diğerlerini, belirlediklerine uymadıkları takdirde cezalandırabilme olanaklarına sahip olması.

• Uzmanlık gücü: Uzman bilgi veya beceri nedeni ile diğerlerini etkileyebilme yeteneği. Doğal olarak bu dayanak salt liderin uzman olduğu alanlar için geçerlidir.

• Bireysel nitelikler: Liderin özellikleri, izleyicilerinin ona benzemeyi istemeleri nedeniyle sahip olduğu etkileme olanağı (Paşa, 2000).

3.2. Liderin Gerekliği

Kişi yalnız başına erişemeyeceği bazı ihtiyaç ve hedeflerini belirlediği takdirde, kendisi ile beraber hareket etmekten çekinmeyecek kişilerle bir araya gelerek bir grup oluşturmaya çalışacaktır. İnsanları belirli hedeflere ulaştırmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunu takip etmek, daha sonra da bu insanları bir grup etrafında toplayarak güçlerini, cesaretlerini, arzu ve enerjilerini arttırmak gerekir. Şu halde, bu enerjiyi tespit ederek, harekete geçirecek lider özelliğine sahip bir kişiye ihtiyaç duyulmaktadır. Zira lider, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayarak, bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Başka bir ifade ile, liderlik, örgüt ve o örgütteki insanları ve tüm potansiyeli başarıya ulaştıran son harekettir. Liderler kişisel yetenek, yaratıcılık ve vizyonlarını işin maddesi olan mamul ve hizmetlere sevk ederler. Yöneticiler, kişisel zekalarını iş sürecine uyguluyorlar; zevkleri örgütün yönetilmesindedir. İlerlemek isteyen örgütler yatırımlarını liderlere yapmalıdırlar (Özel, 1995). Bu açılarından bakılınca grup yada örgüt içerisindeki liderlik fonksiyonları aşağıdaki gibi belirlenebilir (Gökçe ve Şahin, 2001):

- Gruplar için bir davranış modeli ortaya koymak,
- Grup faaliyetlerini düzenlemek,
- Grup ideolojilerini belirlemek,
- Grupları dışarıda temsil etmek,
- Grup içindeki tartışmaları engellemek,
- Grup üyelerini ödüllendirmek.

Bu fonksiyonlara sahip olan liderler, beşeri ilişkilerin en iyi şekilde oluşmasına imkan verebilir. Akıl ve mantığın hakim olduğu kuvvetli bir iş gücü oluşturabilir. Çünkü liderlik, ne yapacağını bilen, ne yaptığının farkında olan bir personel felsefesi meydana getirir. Liderden yoksun olan örgütler, geleceğe yönelik vizyon, misyon ve hedef belirleyemezler. Geleceğin yaşayan örgütleri olabilmenin yolu güçlü ve vizyon sahibi bir lidere sahip olmaktan geçer (Şahin, 2002).

3.3. Liderlik Yeterlikleri

3.3.1. Özbilinç

Duyusal Özbilinç: İç sinyallerine uyum sağlarlar, Açık sözlü ve içtenlikli davranabilirler, duygularından açıkça, ya da yol gösteren vizyonlarından inançla söz ederler.

İsabetli Özdeğerlendirme: Kısıtlı ve güçlü yönlerini bilirler, kendileriyle ilgili bir mizah duygusuna sahiptirler. Geliştirmeleri gereken yönlerini öğrenir ve yapıcı eleştiriyle geribildirimini hoş karşılarlar.

Özgüven: Zor bir görevi rahatlıkla üstlenebilirler. Kendilerinden emin oldukları ve varlıklarını herkese hissettirdikleri için, bir grupta rahatlıkla öne çıkarlar (Daşlıçay, 1997).

3.3.2. Özyönetim

Özdenetim: Kendi duygularını denetleyebilirler. Bu yeterlilik sayesinde, yüksek stres altında ya da bir kriz döneminde sakin kalabilir, açık bir zihinle düşünebilir ve soğukkanlılığını koruyabilirler. Bunlar, özdenetim göstergesidir.

Saydamlık: Hata ya da kusurları açıkça kabul ederler ve başkalarının ahlaka aykırı davranışlarına göz yummak yerine karşı çıkarlar.

Uyumluluk: Zorluklara uyum sağlamak için esnek davranabilir, hızlı değişime çabuk ayak uydurabilirler.

Başarım dürtüsü: Pragmatiktirler, ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler belirler, hedefleri, sürekli olarak daha iyi iş çıkarmanın yollarını öğrenmek ve öğretmektir.

İnisiyatif: Beklemek yerine, fırsatları yakalar ya da yaratırlar.

İyimserlik: “Bardağın yarısı dolu” yaklaşımını ilke edinmişlerdir (Kılınç, 1997).

3.3.3. Sosyal Bilinç

Empati: Dikkatle dinler ve öteki kişinin bakış açısını kavrayabilirler.

Örgütsel bilinç: Sosyal bilinci keskin olan liderler, politik açıdan uyanık davranabilirler, bunun bir sonucu olarak, can alıcı toplumsal ağları görebilir ve kilit iktidar ilişkilerini okuyabilirler.

Hizmet: Hizmet bekleyenlerin tatmin olup olmadıklarını dikkatle takip ederek gereksindikleri şeyi elde etmelerini sağlarlar (Özel, 1995).

3.3.4. İlişki Yönetimi

Esinleme: Hem ahenk yaratırlar hem de cazip bir vizyon ya da ortak bir misyonla insanları harekete geçirirler.

Etkileme: İkna edicidirler ve bir gruba hitap ederken ilgi uyandırırılar.

Başkalarını geliştirmek: Doğal bir akıl hocası ya da eğitmenidirler.

Değişim katalizörlüğü: Değişme gereğini fark edebilir, statükoya meydan okuyabilir ve yeni düzeni destekleyebilirler.

Çatışma yönetimi: Çatışmayı yüzeye çıkarır, tüm tarafların duygu ve görüşlerini dikkate alır ve enerjiyi yeniden grubun ortak idealine yönlendirirler.

Ekip çalışması ve işbirliği: Bir dostluk havası yaratır ve saygı, yardım ve işbirliğine bizzat örnek oluştururlar (Özel, 1995).

3.4 Liderlik Özellikleri

Lider, sonucu değiştiren kişidir. Lider kişiliğinin ayırt edici özellikleri vardır. Liderlik özellikleri, kısa bir zaman süreci içinde eğitimle geliştirilebilen özellikler değildir. Bunlar genel olarak zamandan ve kültürel değerlerden oldukça bağımsızdırlar.

Bir liderin en önemli özelliği, heyecan yaratmasıdır. Liderlerin mesajı vardır. Lider mesajını izler, diğer insanlar da lideri izler. Gerçek bir lideri, taklit bir liderden ayıran en önemli ölçütlerden birisi, liderlik koltuğundan ayrılsa bile, insanların o kişiyi lider olarak algılamaya devam etmeleridir (Farsakoğlu, 1995).

Liderlik Özellikleri:

Lider;

1. Vizyon sahibi ve misyonerdir.
2. Çok çalışır.
3. Başkalarını motive eder, yüreklendirir. Çalışanlara değer verir. Birleştiricidir, güven duygusu yaratır.
4. Değişimin öncüsüdür.
5. Çok sabırlıdır ve süratli karar verir.
6. Takım çalışması yapar, yalnızca kendi benliğini değil, başkalarını da hisseder.
7. Ne zaman ayrılması gerektiğini bilir.
8. İnsanları daha iyiye ve güzele taşır.
9. Amaçlarını tanımlayabilme özelliğine sahiptir.
10. Davası sağlam, hedefi doğru, iradesi güçlüdür.
11. Beklenmeyen sınavları geçebilecek yetenektedir.
12. İşine -görevine- odaklanır.
13. Alçakgönüllü bir yaşam sürer ve dünyadaki gelişmeleri takip eder.
14. Akıllı kişilerle (elemanlarla) çalışır.
15. Her zaman risk almaya hazırdır.

3.5. Liderlik Nitelikleri

Lider olmak zaman alır. Liderliği anlamak ve onu gerçekten yapmak iki ayrı etkinliktir. Süreç yasası gereğince liderlik günlük olarak gelişir ve bir lider, liderlik yasalarını öğrenmek zorundadır (Keçecioğlu, 1998).

3.5.1. Tutarlılık ve Dürüstlük

Liderin özü sözü bir olmalıdır. Söyledikleriyle davranışları arasında tutarlılık olmalı ve bu tutarlılık zaman içinde de gözlemlenmelidir. Mevlana'nın dediği gibi "ya görüldüğü gibi olmalı, ya da olduğu gibi görünmelidir". Gerçek bir lider, "Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma," deyişini geçersiz kılan kişidir (Başaran, 1992).

Lider, insanlar arasında ayırım gözetmez. Farklılıkları, gerektiğinde aykırı düşünceleri bir katkı olarak değerlendirir, insanlara karşı saygılı ve adil davranır.

Yine, liderlikte, vazgeçilmez dürüstlük en önemli niteliklerdendir. Diğer bütün nitelikler bu temel üzerinde durur. Liderin profesyonel dürüstlüğü ile kişisel dürüstlüğü uyumlu olmalıdır. Sorumluluk almaktan kaçınan insan, baştan çıkmaya karşı koyacak ahlak zırhından yoksundur. Toplumların ve örgütlerin hızlı çöküşlerinin temelindeki en önemli neden, liderlerin dürüstlüğü ilke edinmemiş olmalarıdır

Liderin yaşam koşullarıyla olan ilgisi onun karakteri hakkında bilgi verir.

Karakterin bazı özellikleri şunlardır:

Karakter konuşmaktan daha fazlasıdır. Davranışlar karakterin göstergesidir ve karakter kim olduğumuzu belirler.

Yetenek bir armağandır, fakat karakter bir seçimdir. Karakterimizi seçebilir ve kontrol edebiliriz.

Karakter insanlara sonsuz başarı sağlar. Takip edenler, liderin karakterini bilme ihtiyacı duyarlar.

Liderler kendi karakterlerinin sınırlamaları üzerine çıkmazlar (Farsakoğlu, 2005).

3.5.2. Kararlılık ve Heyecan Yaratma

Başarılı liderler, amaçlarının farkındadırlar ve birlikte çalıştıkları kişilerde heyecan yaratarak, onları da bu amaca yöneltirler.

Yetersiz bilgiyle bile olsa doğru veya doğruya yakın karar vermek bir liderin mihenk taşı ve en temel özelliğidir. Baskı altında karar vermek ise liderin başarısı açısından belirleyicidir.

Lider, kısa dönemli kararlarla günü geçiştirmez. Kararlarının bir bütünlüğü ve devamlılığı vardır. İnişli çıkışlı, ileri geri dalgalanmaz.

Liderin kararlarının yol göstericisi, insanlara karşı sorumluluk duygusudur. Kararlarını paylaşır, açıklar, görüş birliği sağlar. Saydamlık ise liderin inandırıcılığının güvencesidir (Şahin, 2002).

3.5.3. Yüksek Enerji

Liderler her zaman yüksek enerjiye sahiptirler. Başarılı ve gerçek liderler, ufak tefek işlere takılmazlar. İvır zıvır işlerle uğraşmanın enerjilerinin büyük bir bölümünü tükettiğini bilirler. Örgütlerde çoğu zaman incir çekirdeğini doldurmayacak sorunları çözmek için büyük emek harcanır. Oysa balyozlar püre öldürmek için tasarlanmamıştır.

Gerçek liderler, “resmin bütününe görebilen” ve baskı altında soğukkanlılıklarını koruyabilen” kişilerdir (Daşlıçay, 1996).

3.5.4. Yeterlilik ve Yetenekli Olma

Yeterliliği olan lider, yaptığı ya da yönettiği işi iyi bilir. Konusunda uzmandır ve başkalarına aktardığı işlerin bile girdisine çıktısına hakimdir.

Bilmediğini bilir, bilmek için çaba göstermekten çekinmez ya da bilene danışır. Alçak gönüllü ve öğrenmeye her zaman açıktır.

Koşulların her an değiştiğinin bilincinde olarak yeniliklere hazırdır. Bilgisini ve becerilerini sürekli geliştirme çabası içindedir.

İnsanlar yetenekli kişilere hayranlık duyarlar. Önemli olan yeteneği keşfetmek ve onu geliştirmektir.

Yeteneği geliştirmenin yolları:

1. Onu her gün gösterin
2. Gelişiminizi sürdürün
3. Mükemmellik arayışında olun
4. Sizden beklenilenin daha fazlasını başarın
5. Başkalarını harekete geçirin (Öncü, 1998)

3.5.5. Kararlı Çalışkanlık

Gerçek bir liderin, “of! öldüm, bittim!” diye yakındığı duyulmaz. Ancak nefret edilerek yapılan iş öldürür, bitirir. İşlerini seven insanlar, sürekli olarak işlerini daha iyi nasıl yapabileceklerini düşünürler.

Risk alabilenler her zaman eyleme hazırdırlar. Çalışırken kendini işine adayan, kararlı ve çalışkan insanlar kolay tasalanmaz. Üzülüp durarak harcayacak zamanları yoktur. Onlar ruh hallerini yönetir, ruh halleri onları değil. Yaptıkları işi seven bir takımla birlikte başarılacak işlerin sınırı yoktur (Farsakoğlu, 2005).

3.5.6. Cesaret

Bütün gerçek, başarılı ve büyük liderler cesur insanlardır. Korkunun lideri sınırladığını ve hayatın cesaretle orantılı olarak genişleyeceğini bilirler. Cesur insan, gerektiğinde uçurumun kenarına kadar gidip dengeyi sağlamanın bile çok zor olduğu durumlarda, (tehlike yaşamayı sevdiği için değil, işi bitirmek için) çalışmayı göze alır. Risk almak ve

olası sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmek, etkin liderlerin değişmeyen ortak özelliğidir. Ürkek ve çekingen insan, yaşam yolunda, ayak parmaklarının uçlarında yavaş ve dikkatle yürürken ölene kadar güvence içinde kalmak ister.

Cesaret; bir iç savaşla başlar, şeyleri sadece yumuşatmak değil, aynı zamanda onları doğru yapmaktır. Bir liderin cesareti takipçilerini harekete geçirir (Erdoğan, 1999).

3.5.7 Vizyon Sahibi Olmak

Liderlerin en önemli özelliklerden biri, geleceğe dönük vizyon sahibi olmalarıdır. Vizyon, örgütün gerçekleştirebilecek geleceğinin arzu edilen zihinsel resmidir. Bu vizyon, misyonu, hedefi ya da belirsiz bir rüyayı etkileyebilir. Vizyon, örgütün temel amacının gerçekleştirilmesi ve anlaşılmasında lider için bir ilham kaynağıdır.

Liderin zihninde geleceğe ait bir resim vardır. Bu resmin, heves veya ütöpik bir hayalden farkı, sağlam ve özgün bir dünya görüşüne dayanmasıdır. Lider vizyon doğrultusunda insanları harekete geçirir;

Vizyon, bir lider için hemen her şeydir. Kaçınılmaz bir gerekliliktir.

İçte başlar, b. Sizin tarihinizi ortaya koyar, c. Başkalarının gereksinimlerini karşılar, d. Kaynak toplamanıza yardımcı olur (Eren, 1991).

3.5.8. Duygularını ve Davranışlarını Denetlemek- Kaygıyı Kontrol Etmek

Lider kontrollüdür. Başarma ve kazanma tutkusunun esiri olmaz, duygularını yönetir, Gerçek bir liderin, elde ettiği konumun ayrıcalıklarıyla başı dönmez, Etkili ve başarılı lider, kendini tanıır, güçlü ve eksik yanlarının bilincindedir, baskı altında dengesini korur.

Stresli durumların ortaya çıkardığı kaygının kontrolü, her konumdaki liderler için önemlidir. Araştırmalar, liderlik özelliğine sahip bir yöneticinin olumsuz duygularını kontrol etmesi, kaygı düzeyini denetleyebilmesi, stresli durumlarla başa çıkmasının

insanlar üstünde “etki yaratmak” açısından çok önemli olduğu ortaya koymaktadır (Eren, 1998).

3.5.9. İletişim-İnsan İlişkilerinde Başarılı Olma

İyi bir lider için önemli niteliklerden bir diğeri, iletişim becerilerinin yüksek olmasıdır. Ancak topluluklarla iyi iletişim kurmak, bir insanı lider yapmaz. İnsanlar bir lideri, ne istediğini ve nereye gittiğini bildikleri ölçüde izlerler. Daha etkili bir iletişimci olmak için:

Mesajlarınızı basitleştirin

İnsanları görün

Doğruyu gösterin

Bir yanıt arayın (Farsakoğlu, 2005)

3.5.10. İşini İyi Bilme- İş Önceliklerinde Ustalık

Etkili liderler, yaptıkları işi iyi bilir. Bilgili, uzman, birikimli, öğrenmeye ve harekete geçmeye hazır ve iş önceliklerinde ustadırlar.

Önceliklerin belirlenmesi önemlidir, ancak; öncelikler listelerinin çoğu uygulamaya konulamadan günlük yaşamın çöplüğüne atılır. Öncelikleri belirlemek ile uygulamak arasındaki fark, hayal kuran ile yapan arasındaki fark gibidir. Hayal kurmak ve planlamak önemlidir, ama sadece hayal kurmak ve planlamak sonuca ulaşmak için yeterli değildir. Yapan sonuca ulaşır (Paşa, 2000).

İş öncelikleri, istikrarın baskı altındayken de sürdürülebilmesinde yaşamsal önem taşır. Çünkü baskı altındayken istikrar, sağlıklı sorun çözmenin temelidir. Bilgenin dediği gibi, “Eğer bir kurbağa yutmak zorundaysan, uzun süre kurbağaya bakıp durma. Eğer birden fazla kurbağa yutmak zorundaysan, önce büyük olanı yut.” (Tekarslan ve Kılınç, 2000)

3.5.11. Yenilikçilik ve Yaratıcılık

Her alandaki etkili liderler, yenilikçi, biraz geleneklerin dışında, yaratıcı dürtüleri olan kişilerdir. Yerlerinde duramazlar. Sonuç vermeyen uğraşlarla uzun süre oyalanamazlar.

Yaratıcılık, Herkesin baktığına bakıp farklı şeyler görebilmektir. Yaratıcılık, girişimcilikle birleştiği zaman anlamlı olur (Farsakoğlu, 2005).

3.5.12. Hedefe Yönelik Olma-İşe Odaklanma

Hedefe yönelmek, bizim o uğraşın yorgunluğunu ve acılarını duymamızı önleyen bir enerji ve gayret verir. Eğer istediğinizi elde etmede acı duyuyorsanız ne istediğinizi tam göremiyorsunuz demektir.

Etkin lider, önceliklerini bilir ve bunlara odaklanır. Burada önem verilmesi gereken, zaman ve enerjinin nasıl odaklanacağıdır.

Yüzde 70 güçlü olunan alana odaklanmalıdır: Neyi doğru yaptığı üzerine odaklanan, bunları geliştiren lider başarılı olacaktır.

Yüzde 25 yeni şeyler üzerine odaklanılmalıdır: Daha iyi olmak için gelişim ve değişim şarttır. Zamanın bir kısmını yeni şeylere odaklanarak geçirmek gerekir.

Yüzde 5 zayıf alanlar üzerine odaklanılmalıdır: Bu alanların üzerinde mümkün olduğunca az odaklanılmalıdır. Bu konularda sorumluluğu, işi en iyi yapacak kişiye vermek liderin yapması gerektir. Bu yöntem, ekip verimliliğini de artırır (Şimşek ve Akgemici, 1998).

3.5.13. İçten Gelen Bulaşıcı Heves

Etkili, başarılı ve büyük liderlerin içten gelen hevesleri vardır. Ve hevesleri bulaşıcıdır.

Özellikle liderlerin ruh hali, tutum ve davranışları, birlikte çalıştığı kişilere doğrudan ve çok hızlı yansiyacaktır. Bir kimse, başka eksikliklerini kapatmak için sahte bir heves sergiliyorsa, birlikte çalıştığı kişiler bunu hemen fark edeceklerdir (Farsakoğlu, 2005).

3.5.14. Mantıklı Kalabilme

Etkin liderler sağgörü, gerçekçi ve mantıklı kişilerdir. Gerçekleri çabucak kavrarlar. Karmaşık durumları düzene koyma yetenekleri vardır. Olayları ve objeleri, görmek istedikleri gibi değil, olduğu gibi görürler. Sorunlara tepki değil, yanıt verirler.

Sağgörü, gerçekçi ve mantıklı kişiler, sorunlarla ilgili laf değil, çözüm üretirler. Yaşama gerçekçi yaklaşanlar, konuşma yerine iş yapmayı seçerler. Gerek iş ortamındaki gerekse özel yaşamdaki sorunların mola yerleri değil, karar noktaları olduğunu gördükleri için, kendilerine söylemeden eyleme geçerler. Sorunlardan korkulmaz, sorunlar beklenir. Çünkü onlar yaşamın gerçekleridir ve her zaman ortaya çıkabilirler.

Sağgörü ve mantıklı gerçekçiliği bilgi kadar hiçbir şey sağlayamaz. Bilgi eksikliği ise cehalete, önyargıya ve dar görüşlülüğe neden olur (Çağlayan, 2001).

3.5.15. Başarıyı Ödüllendirme

Başarılı liderler, ekiplerinin başarısını dile getirir, bu başarının bireysel olarak ve ekip düzeyinde kutlanmasına olanak sağlarlar. Bu tutum ve davranış, “göstermelik teşekkür”den öteye, bir anlam ifade eder. Türk kültürüne yerleşmiş temel fobilerden biri olan şımartma fobisi’ ile “sıkça tanık olduğumuz “kayırmacılık ve ayrımcılık”, liderlerin ekibin başarısını ödüllendirme konusundaki büyük çıkmazlarından (Eren, 1991).

3.5.16. Yönlendirme, Yol Gösterme, Başkalarının Gelişmesi, Yetiştirilmesi ve Başarmasına Yardım Arzusu

Liderlerde, başkalarının yetiştirilmesine yardımcı olma arzusu olmalıdır. Gerçek liderler, astlarının sadece başarılı olmalarını değil, yetiştirilmelerini ve kendilerini geliştirmelerini de ister.

Kimsenin düşlerinin üzerine soğuk su dökmemelidir. İsteksiz, gönülsüz, cesaret kırıcı ve genel olarak destek olmaktan uzak bir tavır, takım üyelerinin yetiştirilmesini önlemenin ve sinerjiyi öldürmenin en hızlı ve en etkili yoludur (Eren, 1991)

3.5.17. İşe Adanmışlık-Tutku

Başarılı liderler, kendilerini işlerine adanmışlardır, tutkuludurlar ve yaşam öncelikleri arasında, iş birinci planda gelir.

Tutku; başarının ilk basamağıdır, istek gücünü artırır, hem bireyin kendisini hem de takipçileri etkiler, değiştirir ve olanaksız olanaklı yapar (Saraç, 2002).

3.5.18. Analitik Düşünme ve Öngörü Sahibi Olma

Liderlerin ortak özelliklerinden birisi, analitik düşünme yetisine ve ortalamanın üstünde zekaya sahip olmalarıdır.

Analitik Düşünce Özelliği: Bir durum veya bilginin; neyi, ne şekilde etkileyeceğini veya sonuçlarının neler olabileceğini görmek anlamına gelir.

Analitik düşünme becerisi, fırsatları görebilmeyi, krizleri çözebilmeyi veya önleyebilmeyi olanaklı kılar.

Liderlerin etkinliğini artıran bir başka yetkinlik, “kavramsal düşünce”dir. Kavramsal düşünce, hayata şu şekilde yansır:

Başkaları için açık olmayan bağlantıları görmek,

Başkaları için açık olmayan tutarsızlık ve karşıtlıkları fark etmek,

Karmaşık durumlarda anahtar olayı veya hareketleri tanımlamak,

Nesneler arasındaki benzerlik ilişkisini görmek.

Liderlerin yaptığı önemli hataların büyük çoğunluğu, kavramsal ve analitik düşünce yetersizliğinden değil, çoğu kez, duygusal olgunluklarındaki yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkıyor. Dikkat edilecek yerde cesaret gösterenler, ya canlarından ya mallarından ya da itibarlarından olurlar. Büyümek için büyümek, kanser hücresinin ideolojisidir (Şahin, 2002).

3.5.19. Kurumsal Haberdarlık

Lider olabilmenin bir başka temel niteliği, kurumsal haberdarlıktır. Bunun üç boyutu vardır:

1. Kurum içindeki yazılı yol, yöntem ve süreçlerin iyi bilinmesi,
2. Yazılı olan misyon, vizyon, değerlerin fark edilmesi ve ne anlama geldiğinin sindirilmiş olması,
3. Kurumun sahip olduğu yazılı olmayan değerler sistemi ve zihin haritalarının farkında olunmasıdır.(Bursalıoğlu, 1978)

3.5.20. Duygusal Olgunluğa Sahip Olma - Kendisiyle İlgili Farkındalık

Liderlerin olgunluk düzeyi, bir kurumun veya örgütün olgunluk düzeyini belirlemektedir. Liderin olgunluğu, duygusal zekanın beş boyutu ile tanımlanmaktadır. Bunlar:

Kendiyle ilgili farkındalık,

Duygularını denetleyebilmek : Özellikle olumsuz duygularla başa çıkmak.

İnsanları motive edebilmek: Birlikte olduğu insanları harekete geçirmek.

Empati gösterebilmek: Başkalarının duygularını anlamak ve hak vermese de kabul etmek.

Başarı yönelimi: Başarıya odaklanmış olmak. Kurban rolü oynamak, mazeret bulmak, başkalarını suçlamak yerine, sorumluluk üstlenip sonuca ulaşincaya kadar sebat etmek.

Bu niteliğe sahip liderlerin özgüveni yüksektir. Böyle bir lider, değerler sisteminden kaynaklanan iç sesi dinler. Duygusal zeka (olgunluk), zaman içinde geliştirilen ve yükseltilen bir özelliktir. Bunun ön şartı ise kendisiyle ilgili farkındalıktır (Farsakoğlu, 2005).

3.5.21. Öğrenme Tutkusuna Sahip Olma

Bir lider mevcut durumunun rahatlığına kapılmamalı, öğrenmeyi ve gelişmeyi sürdürmelidir, çünkü; Organizasyonu geliştirmek için öğrenmeye açık kalmak gereklidir. Diğer yönden gelişim, kim olduğunu, kim olduğu ise çekim gücünü belirler.

Lider, öğrenme konusunda beş ilkeyi temel alır:

Varış noktası hastalığını tedavi etmek: Gelişim durduğu gün potansiyele ulaşma gücü de yok olur.

Başarıları aşmak: Lider, sahip olduğu şeyin onu orada tutmaya yetmeyeceğini bilir.

Kestirme yollardan vazgeçmek: Gelişmenin bedelini ödemek zorunda olduğunu bilir.

Gururu-kibiri- bir kenara bırakmak: Hem gururlu hem de öğrenmeye açık olunamaz.

Aynı hata için iki kez bedel ödememek (Özel, 1995).

3.5.22. İyi Ahlaklı Olmak

İyi lider olabilmenin temel şartlarından biri de, "iyi ahlak sahibi olmak" tır. Liderlerden beklenen, çalışanlara örnek olmalarıdır. Örnek olmak; hem davranışlarla, hem de kurum içindeki değer sistemine uygun karar ve eylemlerle ortaya çıkar. Herkes bilir ki, sizin için yalan söyleyen size de yalan söyler. Araştırmalar, siyasi liderlerin çoğunluğunun, sosyopatlar gibi, renkli kişilikleriyle toplulukları etkileyebildiklerini, ancak kuralları kendilerine göre yorumlama eğilimlerinin, bir süre sonra onları ve örgütlerini başarısızlığa götürdüklerini ve onları toplum dışına ittiklerini göstermektedir (Farsakoğlu, .2005)

3.5.23. Sorun Çözme

Lider hangi alanda bulunursa bulunsun sorunlarla karşı karşıya kalacaktır. Bunun çeşitli nedenleri vardır:

Sürekli olarak karmaşıklaşan bir dünyada yaşamamız

İnsanlarla etkileşim içinde olmamız

Karşılaşılan tüm koşulları kontrol edemeyişimiz

Sorun çözme yeteneğine sahip bireyler şu niteliklere sahiptirler:

Sorunu sezme,

Gerçeği kabul etme,

Büyük resmi görme (ayrıntılara takılmama, duyguların esiri olmama),

Bir zamanda bir şeyi ele alma (Kılınç, 1997).

3.5.24. Karizma Sahibi Olmak

Karizma; yöneticilerin bir vizyon ve misyon duygusuna sahip olması, karşılaşılan insanlarda duygusal heyecan yaratmak ve çarpıcı olmak demektir.

Karizma, insanları kendine çekme yeteneğidir ve diğer karakter özellikleri gibi geliştirilebilir. Bunun için bazı yollar vardır. Karizma sahibi olabilmek için;

- a. Yaşamı sevin,
- b. Her insana bir '10' verin,
- c. İnsanlara umut verin,
- d. Kendinizi paylaşın

Karizmatik insanların ilk fark edilen özelliği, kendilerini iyi ifade edebilmeleridir.

Karizmatik insanların belirgin özellikleri;

Alışılmamış davranışlar göstermek,

Kurumun veya önderlik ettiklerinin yararına kişisel risk almak,

Geleceğe dönük vizyon sahibi olmak,

Kendilerini izleyenlerin ihtiyaçlarına duyarlılık,

Köklü değişim için harekete geçmek,

Şartları gerçekçi olarak değerlendirmek,

Kendini güçlü bir şekilde ifade etmek,

Saygı, güven ve sadakat göstermek,

Statükoyu değiştirmek için mücadele etmektir.

Karizmatik insanlar, işleri "kendilerinden önce yapıldığı gibi yapmak" yerine farklı bir yoldan yapmayı veya kökten değiştirmeyi tercih ederler (Cafoğlu, 1997).

3.5.25 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

a) Liderlik yöneticiliğin bir bölümüdür, ancak tamamı değildir.

Liderlikle yöneticiliği eş anlamlı kabul etmek son derece yanlıştır. Çünkü lider, yönetici, nezaretçi gibi kavramlar özdeş kavramlar değildir. "Liderlik, insanları belirlemiş amaçlara ulaşmaya, isteyerek çaba göstermeleri için ikna etme yeteneğidir." Lider, kişilere amaçları doğrultusunda motive etmeden ve yönlendirmeden, planlama, örgütlenme, karar verme gibi yöneticilik fonksiyonları pek sonuç getirmez. Yöneticilik ise, örgütün birincil olarak ve toplumun da bir bölümü istediği bir hizmet ya da ürün üretebilmek için beşeri, mali ve fiziksel kaynakların bir araya getirilme sürecidir (Maslumoğlu, 1995).

b) Her yönetici, lider özelliklerine sahip olmayacağı gibi, her lider de formlar olarak yönetici olmayabilir.

Eğitim görmüş bir kişi yönetici olabilir. Buna karşılık lider, ahlaksal bir yönetim kurup, bütün bireylerin en yüksek verimle çalışacağı bir ortam yaratarak bağlılık kazanan kişidir (Naisbitt and Aburdune, 1990).

Bir kişi yönetici olarak görevlendirilmiş olsa dahil, lider olabilmesi için bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu yönetici amaçlara ulaşması konusunda çalışanları etkileyebileceği, onları harekete geçirdiği ve kendiliğinden istekli olarak ardından sürükleyebileceği oranda lider sayılmaktadır. Ancak lider, otoritesini kurup üyelerinden alırken yönetici, yöneticisi bulunduğu gruptan herhangi bir otorite almaksızın, tepe yönetimin kendine verdiği görev ve yetki ile bu rolü üstlenmektedir. İşte bu noktada yönetici lider karşısında güç durumunda kalmaktadır. Çünkü sadece resmi otorite istemeyerek boyun eğse ve bunu zorla kabul etse bile, iş amaçlar doğrultusunda yeterli çaba sarfetmeye geldiğinde, bunu yapmayarak işlerin ters gitmesine neden olmaktadır.

Grup üyeleri, liderin emirlerine isteyerek uyarlar. Lider amaçlarını belirlemede ve faaliyetlerini yönlendirmede yöneticiden çok daha üstündür. Ancak bir kişinin belli bir kurumun lideri olabilmesi için, kendi özelliklerini grubun özellikleri ile bağdaştırması gerekmektedir. Oysa yöneticilik, profesyonel anlamda eğitim yoluyla kişiyi kazandırabilecek nitelikte bir kavramdır. Bununla beraber zaten başarılı bir yöneticinin sonu iyi ve gerçek bir liderliktir. Aynı zamanda liderlik tarzları, iyi yöneticileri belirler.

c) Yöneticiler, mevcut faaliyetlerin dengesini ve istikrarını sürdürmesi için çaba sarf ederken, liderler olaylar karşısında yeni yaklaşımlar yaratmak ve keşfedilmesi gereken yeni alanlar bulmak için faaliyet gösterirler.

İşletmeler de dahil olmak üzere toplumun, birbirleri ile çakışan iki ihtiyaç arasında sıkıştığı konusunda bir görüş hakimdir. Bu görüşün sahibi Zalesnik'e göre; yöneticilerinin işlerine dengesini ve istikrarını sürekli kılmaya yönelik çalışmaları yanında liderinde orjinallığe varan yeni alanları keşfetmesi gibi cazip durumları şöyle bir çelişki doğurabilir:

Yöneticiler ve liderler aynı toplumda bir arada olabilirler mi? Bunun imkansız olduğunu söylememekte, ancak temelde farklı kişiler olan yönetici ve liderlerden birisi için uygun bir ortam varsa, bunun diğerine ters düşeceği vurgulanmaktadır. Çünkü liderler ve yöneticiler temelde özgeçmişleri, düşünce ve eylem biçimleri bakımından çok farklıdırlar. Bu farkları belirleyen noktalarda lider ve yöneticilerin amaçları, iş anlayışları, diğer insanlarla ilişkileri ve kişilikleridir (Taşkın, 1991).

d) Lider ve yöneticinin çalışma anlayışları farklıdır.

Belirlenen amaç ve hedeflerin sağlanması için stratejilerin geliştirilmesi, gerekli kaynakların sağlanması, örgütün yönlendirilmesi, kontrol faaliyetlerinin yerinde ve zamanında yapılması ve çok önemli bir nokta olan insanların motive edilmesi veya ödüllendirilmesi hep yönetim kavramının kapsamına girer. Ancak bir yönetici, enerjisini ne kadar hedeflere, işletme kaynaklarına örgüt yapısına ve insanlara yöneltirse yöneltsin sonuçta bir sorun çözücüdür.

Yöneticiler çalışmayı, strateji yaratma ve karar verme gibi konularda, insanların bir araya getirilmesi ve düşüncelerin karşılıklı etkileşim olarak görme eğilimindedir. Bunu yaparken de etki ve tepki arasında bir uzlaşma ortamı bularak, çatışmaları farklı değer yargılarından kabul edilebilir çözümlere yöneltir. Bu sayede, kişilere sorunların çözümünü kabul ettirerek gerekli dengeyi kurar, dolayısı ile arabuluculuk görevini üstlenir.

Liderin çalışma anlayışı ise, yöneticilerin seçeneklerini azaltarak hareket etmelerine ters olarak, liderin eski ve yeni sorunlara taze bir yaklaşım ile yeni ve çok seçenekler geliştirmeye yönelmeleri şeklindedir.

Ayrıca liderler yüksek tehlike koşullarında çalışmaktan korkmazlar ve bunu özellikle isterler, çünkü liderler fırsatların çok ödülleri yüksek olduğu risk ve tehlike durumlarını ararlar. Liderlerin etkili olabilmesi için düşüncelerinin, kendisini takip edenleri heyecanlandırması gerektiğini çok iyi bilirler ve bunun için çalışmada sürekli heyecan yaratırlar.

Yapılan araştırmalara göre, bir kişinin soruları zmede tehlikeden ve riskten korkmaması ile diğerinin tutucu davranması arasında fark, bilinçli bir tercihten değil, kişiliklerden kaynaklanmaktadır. Özellikle yöneticiler için, işlerin dengesini ve istikrarını sürdürme çabası, risk alma ihtiyacı bastırır ve köreltir. Dolayısı ile denenmiş ve uygulanabilir çalışmalar ile devamlılıklarını sürdürmeyi planlar. Ancak aynı durum liderler için söylenemez.

e) Liderler, yöneticilere göre işler yolunda gittiğinde dahi huzursuzdur;

“st düzey bürokratlar ve işletme yöneticileri eğer cihaz bozulmuşsa tamire girişme sloganına inanırlar. Liderlerin ilkesi ise daha farklıdır. Cihazın işlediği dönem, tamir için en iyi zaman sayılır”. Zaleznik’in lider ve yöneticinin farklı olduklarına dair verdiği bu örnekten de anlaşıldığı üzere, liderler işleri yolunda gittiği zamanlarda bile huzursuzdurlar. Bu yüzden liderlerin yönettiği zamanlarda işletmelerde genellikle bir kaos ortamı yaratır. Liderler sorunlara erken zmler bulmak yerine bir kaos ortamında daha iyi düşünüp zmler bulurlar. Bu tarzda çalışan liderlerin örgütlerinden, duygusallık rüzgarları da farklı yönde eser. Duyguların grafiği bir anda dorukta bir anda vadidedir. Bu zellikler ile liderler, yöneticilerden çok, yaratıcı sanatçıları ve bilim adamlarına benzerler. Bir rgt yönetmek isteyen kişinin stratejik beceriler yanında hayal gücü yaratıcılık ve vizyon ile ilgili yeteneklerini de geliştirmesi gerekmektedir (Ekonomist, 1993).

f) Lider ve yöneticilerin farklı olduklarına dair bazı görüşler şu Şekilde sıralanabilir:

*Liderlik yönetmek değildir. Bununla birlikte bazı yöneticiler lider ve bazı liderler de yöneticidir. Liderlik yönetimin bir parçasıdır. Liderlik harekete önem verir. Günümüzde işletmelerde yönetici olup lider olmayan, lider olup yönetici olmayan e yönetici olduğu halde lider olan kişilere rastlamak mümkündür.

* Yöneticiler insanlarla birlikte çalışmayı tercih ederler. Tek basına çalışmaktan hoşlanmazlar çünkü bu onların endişelenmelerine neden olur.

* Lider riskin yüksek olduğu dönemlerde daha çok kendini gösterir

*Yöneticilerin çalışanların mevkilerine göre hareket etmek isterler. Liderler ise fikirlerle ilgilenirler ve onlara ulaşabilmek için etkili yolu denerler.

*Liderler doğruyu yapan kişilerdir. Yöneticiler ise işleri doğru yapan kişilerdir.

Lider bulunduğu ortam ve çevre koşullarından etkilenir. Örneğin liderin; doğrudan kişiliği rol oynadığı gibi işe ve çevreye yönelik etkileşimden kaynaklanan liderlik söz konusu olabilir. Bu etkileşim grup üyelerini beklentileri işlerin nitelikleri, liderin otorite derecesi gibi faktörlere bağlıdır. (Öznel, 1998).

*Liderlik, yöneticiliğin tamamı demek değildir. Ancak önemli fonksiyonlarından biridir. Bir yönetici, liderlik yeteneğine ek olarak planlama, örgütleme, koordinasyon, yürütme ve kontrol gibi diğer temel fonksiyonlarının olduğunu unutmamalıdır. Elbette liderlik yeteneği etkin bir yönetici için çok gereklidir. Bu nedenle yönetici liderlik yeteneğini geliştirmelidir.

*Liderin anlamlı hedeflerin belirlenmesi konusunda yöneticilere göre üstünlükleri vardır:

Bir liderin en başta gelen sorumluluğu, kendisini takip edenleri anlamlı hedeflere doğru harekete geçirmesidir. Dolayısıyla lider, kendisini takip edenlerin hedeflere ilişkin orta bir anlayış olmadan farklı yönlerde gideceklerini çok iyi bildiği için en başta anlamlı hedefleri belirler.

Yöneticiler ise genellikle anlamlı hedefler belirlemeyi başaramazlar çünkü onlar gruplarının söylemeye gerek olmadan işlerin anlamını bilmeleri gerektiğine inanırlar. Bunun sonucunda grup bu yana gitmesi gerekirken bambaşka bir yöne giderler (Demirkıran, 2004).

3.6. Okul Yöneticiliği ve Liderlik

Eğitim örgütleri (okul) liderliğinin gelişmesi, sadece okul yönetiminin gelişmesiyle değil, öğretimin profesyonel bir uygulama alanı olarak ortaya çıkmasıyla önem kazanmıştır.

19. Yüzyılda, çok sınıflı okulların gelişmeye başlamasıyla, okul yöneticilerinin rollerinde önemli değişimler görüldü. Sanayi devrimi ve bireysel girişimin gelişmeye başlaması, 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlangıcında şehir okullarının hızla gelişmesine yol açtı. Bu büyüme, kaçınılmaz bir şekilde okulların kurumsal sorunlarını arttırdı, denetim ve eşgüdüm sorunları çoğaldı. Okul yöneticileri bu sorunlarla uğraşmaya başlarken, özel sektör de eğitim alanına girdi (Farsakoğlu, 2005).

Örgütsel karmaşıklığı yönetebilmek için, yeni teknoloji ve fikirler önemli bir itici güç oldu. Özel girişimciliğin eğitim alanına girmesi, eğitim kurumlarının yönetim anlayışını büyük ölçüde etkiledi (Eren, 1991).

Öğretim liderliği, okulun amaçlarına ulaşmak için okul müdürü, öğretmenler aileler ve okula ilgili diğer kişi ve kuruluşların işbirliği içinde çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.

Öğretim lideri, belirli bir vizyon ve misyonu olan eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda detaylı bilgiye sahip risk üstlenmeye hazır insan ilişkilerinde yeterli ve sınırsız enerjiye sahip olan bir kişidir.

Öğretim lideri, öğretme ve öğrenme ile beslenen ve onlara yatıp kalkan, sürekli olarak tüm öğrencilerin öğreneceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen bir kişidir (Daşlıçay, 1997).

3.6.1. Öğretimsel Liderlik

3.6.1.1 Genel

Öğretimsel liderlik; etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak olan okulun amaçlarına ulaşmak için, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler aileler, ve okulla ilgili diğer kişi ve kuruluşların işbirliği içinde çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.

Bu çerçevede öğretim lideri; okulun vizyon ve misyonunu belirleyen, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda ayrıntılı bilgiye sahip, risk üstlenmeye hazır, insan ilişkilerinde yeterli, güçlü enerjiye sahip olan, paylaşma merkezli bir okul kültürünün yanı sıra, öğrenme kültürü oluşturulmasına da öncülük eden, öğretme ve öğrenme ile beslenen ve onlara yatıp kalkan, sürekli olarak tüm öğrencilerin öğreneceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen bir kişidir (Bursalıoğlu, 1994).

Etkili bir öğretim liderliği için; öğretimsel yeterlilik, insan ilişkilerinde yeterlilik, eğitimsel yeterlilik, vizyon oluşturma ve misyon belirleme yeterliliği, kültürel yeterlilik, sembol yeterliliği gereklidir.

Öğretimsel liderlik, karizmatik bir liderlik değildir. Öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir (Farsakoğlu, 2005).

Temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır;

Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider, bütün enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.

Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla birlikte, etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığı sonuca varılmıştır (Yıldız, 2002).

Öğretimsel liderlik, mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen, yani tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra geliştirilen liderlik kuramları, genel olarak okul dışı örgütlerde yapılan çalışmalarını kapsamaktadır.

Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik, belli kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusu yer almıştır (Bursalıoğlu, 1994).

Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir.

Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.

Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğünü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik, kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretimin

kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olduğu ileri sürülebilir (Keçecioğlu, 1998).

Okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır:

Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,

Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,

Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,

Okul yöneticisi, doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar.

- a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
- b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
- c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
- d. Değişik öğretim materyalleri sağlama,
- e. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkinliğini sağlama,
- f. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- g. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- h. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- ı. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturmaktır (Farsakoğlu, 2005).

Yapılan araştırmalarda, etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir.

Etkili öğretimsel liderlik araştırmalarında dört önemli boyuttan söz edebiliriz.

- Okulu Geliştirmeye Yönelik Planlama

Etkili okulda öğretmenler ve yöneticiler, okul geliştirme ve başarıyı artırma gibi özel konular üzerinde odaklanmışlardır. Eğitimsel etkinliklerde ortak amaç oluşturulmaya çalışılmıştır. Hem yönetici, hem de öğretmenin ortak amacı, okulun başarısını arttırmaktır.

- Program Geliştirme

Okul yöneticisi, aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı, doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir (Varış, 1995).

- Personel Geliştirme

Başarılı bir okulda insan kaynakları geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar.

Her meslekte yaşanan büyük değişme, büyük ölçüde çevresel isteklere cevap verme kaygısından ileri gelmektedir (Taymaz, 1992).

- Okulu Değerlendirme

Başarılı bir okul yöneticisi, okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir modele geliştirir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarında verimlilik ve öğretmen performansı ve davranışı ölçülebilir.

Bu okullarda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için okul yöneticisi, ölçme ve değerlendirmeye büyük ilgi gösterir. Etkili okullarda, öğrencinin akademik benlik tasarımı ve kendine güveni oldukça yüksektir (Öncü, 1998).

3.6.1.2. Okul Yöneticiliği ve Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderliği ve okul yöneticiliğini birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmenler, etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedirler. Bu açıdan, öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öncelikli olarak okulun Vizyon ve Misyon'unu belirlemelidir. Geleceğin okul yöneticisi üç kritik soruyu cevaplandırmak zorundadır. Ne? Niçin? Nasıl?

Vizyon, "Ne?" sorusunun yanıtıdır. Ne olmak istediğimizdir. Misyon, "Niçin?", "Neden varız?" sorusunun yanıtıdır.

Bir toplumda eğitim-öğretim asla statik bir yapıda olamaz. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir.

Ancak öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir. Bu nedenle öğretimsel liderliğin alanı oldukça geniştir. Yönetici olarak okul müdürü gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmalıdır (Farsakoğlu, 2005).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır:

3.6.1.2.1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi;

Okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Öğretimsel lider, zaman ve kaynakları etkili olarak kullanır. Zamanı ve kaynakları etkili olarak kullanır, değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır, bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar.

Okul personelini motive etme yeterliğine sahiptir.

Okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir (Daşlıçay, 1997).

3.6.1.2.2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi;

Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. En belirgin rolü, daha iyi öğretim için olanak hazırlamaktır.

Etkili okul yöneticileri, iyi okul çevresi oluşturmaya yönelik görüşleriyle ayrılır. Öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeteneğe sahiptir (Çağlayan, 2001).

Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel rolleri;

Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.

Öğretimsel lider, öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.

Öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konulara ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.

Personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.

Öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir (Başer, 2001).

3.6.1.2.3. İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi;

Herkesin paylaşacağı bir vizyon oluşturmalıdır. Okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Etkili iletişim şu düzeylerde gösterilebilir. A. Birebir ilişkiyle küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurulabilir. B. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir.

Okulda yüksek performans sistemi oluşturabilmek için temel amaçları çok iyi belirlemez. Okul yöneticisinin liderliği, öğretmenleri okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye doğru yöneltmektir.

Etkili okul yöneticileri, okulun örgütsel amaçlarıyla bütünleşme sağlar. Sınıf içi etkinliklere ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik ortak vizyon geliştirir. Okul ortamında herkes tarafından paylaşılan ortak amaç duygusu oluşturur.

İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisinin rolleri;

Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.

Özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.

Çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili biçimde yönetir.

Sorun çözüme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.

Öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir iletişim sağlayarak grup sürecini yönetir.

Bir grup üyesi gibi çalışır; grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir (Farsakoğlu, 2005).

3.6.1.2.4. Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi

Okulda (Sınıf ortamında ve koridorlarda) öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur, bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet eder. Okul vizyonunun bir bekçisi olarak okulun her tarafında kendisini hissettirir. Okulun değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirir.

Görünür kişi olarak okul yöneticisinin temel rolleri;

Öğretimsel lider, toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir. Okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtır.

Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından öğretimsel lider, her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir (Şahin, 2002).

Öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen dört önemli rol boyutu vardır. Bunlar:

Paylaşılan bir vizyon oluşturma,

Okulun misyonunu belirleme ve geliştirme,

Okul programını yönetme

Okulun öğrenme iklimini ve okul kültürünü geliştirme ve yönetmedir (Farsakoğlu, 2005).

3.6.1.3 Paylaşılan Bir Vizyon Oluşturma

Vizyon, bir örgüt olarak okulun geleceğe yönelik resmidir. Yani arzulanan geleceğin resmidir. Okulun ulaşmayı hedeflediği, hayal ürünü olmayan, yani gerçekçi olan en uç nokta, yer ve durumu, ilerlenecek yönü gösterir. Okulun hedeflediği amacı ve ne için çalıştığını yansıtır. Vizyon cümlesi kısa ve dolaysız olmalı ve okulun kesin hedefini işaret etmelidir.

Vizyon, bazen amaçla karıştırılmaktadır. Ancak, amaç soyuttur. Vizyon ise somuttur.

Vizyon bir ihtiyaçtır; ancak her derde deva olmada yeterli değildir.

Vizyon bulunmadığında okul için büyük bir eksiklik, bulunduğu ise gelişimini yönlendiren bir faktördür. Çünkü, nereye ulaşmak istediğimizi bilmiyorsak, ulaştığımız yer genellikle umduğumuz yer olmayacaktır (Özel, 1995).

Vizyon, aynı günümüzde tüm kurumların yapmak zorunda oldukları, stratejik planlama sürecinin vazgeçilemeyecek derecede önem taşıyan bir unsurdur. Vizyon hem bireysel olarak sahip olunabilen hem de okul toplumu tarafından paylaşılan bir özellik taşımaktadır.

Vizyon, öylesine bir etki gücüdür ki bireylerin yaratıcı yönünü ve becerilerini harekete geçirerek onların olası fırsatları önceden görmesini ve bunların bugün ile ilişkilendirilmesini sağlar. Vizyon, ilerisinin nasıl olacağı hakkında fikir verir, geleceğin nasıl değişeceğini ve ne gibi farklılıkların olacağını gösterir (Eren, 1989).

Kaynağını bilgiden ve deneyimden alan Vizyon, aynı zamanda da toplumsaldır. Bir çok kişi tarafından paylaşılarak benimsenebilir.

Okul toplumu tarafından benimsenen ve paylaşılan vizyon, insanların hayal gücünü harekete geçirir. Vizyon sahibi insanlar, başka insanları liderlik davranışları gösterebilmeleri için motive ederler (Daşlıçay, 1996).

Kısaca Vizyon;

Geçmişin ve yaşanan zamanın kavranışının,

Gelecekte olunmak istenen yerin ve bu yere gidişin yol haritasının,

Bir iddianın, bir sözün ve güvencenin,

Kurumun ayırt ediciliğinin, gücünün,

Değerlerin, beklentilerin, misyon ve hedeflerin, olabildiğince geniş, kurumun tüm hayati bileşenlerine hitap eden en temel ve genel ifadesi, yani kurumun teminat senedi, çalışanların güç, muhatapların güven kaynağıdır.

Vizyon Belirleme ve Geliştirme Süreci;

Vizyon;

Liderlik, liderlik grubunun ürünü, grup çalışması, bilinçlilik, evrensel ilkeler, yaşam rollerine değerlere, misyona, hedeflere dayanma ilkeleri çerçevesinde belirlenir.

Vizyon;

1. Dünyaya yeni bir bakış,
2. Düşünceye dayalı bireysel vizyon,
3. Düşünsel vizyonu paylaşma,
4. Sezgiye dayalı bireysel vizyon,
5. Sezgisel vizyonu paylaşma,
6. Bütünleyici vizyon,
7. Mevcut gerçeklik evresi,
8. Eylem planı,
9. Vizyonu yeniden gözden geçirme, süreçleri çerçevesinde geliştirilir.

Lider tarafından oluşturulan bir vizyon, işgörenlere benimsetilmeli ve paylaşılan vizyon durumuna getirilmelidir. Çünkü vizyon;

Kapsamlı bir biçimde aktarılmadıkça istenen etkiyi oluşturmaz.

İşyerinde işin anlamlı kılınması, paylaşılan vizyonla gerçekleşebilir.

Gizli bir belge değildir. Aktarıldıkça değerlenir. Kurumun karakterini ve amaçlarını nakletmenin en önemli aracıdır.

Çalışanlara kişisel olarak lider tarafından aktarılmalıdır. Bu görev başkasına devredilemez.

Çalışanlarca anlaşılmalı, sorgulanmalı ve tartışılmalıdır. Bu fırsat çalışanlara sağlanmalıdır.

İnsanlar ilk izlenimlerine geçerlilik kazandırmak için bir “bekle gör” tavrı sergilerler. Buna karşın yeni bir vizyonu kabul etmeye de çok yatkındırlar. Yeter ki lider veya liderler sözünün eri olsun.

Vizyonun kabul görmesi, liderlik grubunun çalışmalarında görünür değişiklik yapmasına ve verilen sözleri tutmasına bağlıdır.

Vizyon her fırsat ve imkanda herkese aktarılmalıdır.

Eğer insanlara hiçbir zaman geçmişten kurtulma fırsatı vermezseniz yeni bir sayfa açma şansınız olmayacaktır. Ortak bir vizyon olmadığı zaman, birçok insan işlerinin başında ölecektir (Farsakoğlu, 2005).

Bir okulun vizyonu, öncelikle öğretim lideri tarafından Anayasadaki temel ilkeler ve Milli eğitim temel kanununda belirtilen ilkeler çerçevesinde belirlendikten sonra, öğretmenlerle de değerlendirilerek, okul aile birliği üyelerinin öğrencilerin ve velilerin de katkısı sağlanmak suretiyle “paylaşılan vizyon” durumuna getirilip yazılmalıdır (Daşlıçay, 1997).

Örnek bir okul vizyonu aşağıdaki şekilde olabilir.

Atatürkçü, cumhuriyetçi ve demokratik kurum kültürü,

Öğrenci merkezli eğitim,

Teknolojik gelişmelere açıklık ve takipçilik,

Planlı ve sürekli gelişimcilik,

Gelişmelere öncülük,

Toplumsal ihtiyaçlara duyarlılık,
Özgün bilginin yaratılmasını ve yayılmasını sağlayıcılık,
Öğretmen, öğrenci ve velinin tam katılımı ve iş birliği,
Diğer okullara liderlik (Farsakoğlu, 2005).

3.6.1.4 Misyon Belirleme ve Geliştirme

Misyon, bir organizasyonun var oluş nedenidir. Misyon tanımına okullar boyutundan bakarsak misyon; bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevdir ve varoluş nedeninin ifadelendirilmesidir. Genel olarak okulun varoluş nedenini açıklar.

Misyon ifadesi, okulun amaçlarını tanımlamada, amaçları açıklamada ve amaçlara ulaşma derecesini ölçmede eğitimciler tarafından kullanılan bir araçtır. Misyon ifadesi, bu soruların cevaplarını açık ve net bir biçimde verdiği gibi okulu diğer okullardan farklı yapan yönleri de ortaya koymalıdır.

Misyon ifadesi yazılırken, Ulusal üstü hukuktaki düzenlemeler, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ilişkin olarak Anayasa’da ve Temel Yasada belirlenmiş olan düzenlemeler de, göz önüne alınmalıdır (Farsakoğlu, 2005).

Bakanlar Kurulu’nca 1949 yılında onaylanan, 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi’nin “eğitim hakkı”na ilişkin düzenlemesi 26. Maddede yer almaktadır.

“ Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlk eğitim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır.

Eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini veya insan haklarıyla ana hürriyetlere saygının kuvvetlenmesini istihdaf etmelidir. Bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış,

hoşgörürlük ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

Ana , baba, çocuklarına verilecek eğitim nev'ini tercihan seçmek hakkını haizdirler.”

Anayasamızda da eğitim ve öğrenim hakkı ve devi, 42. maddede şu şekilde düzenlenmiştir.

“Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

ğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve ğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, ağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve ğretim yerleri aılamaz.

Eğitim ve ğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

İlkretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyaı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve ğretim kurumlarında sadece eğitim, ğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.”

Yine Milli Eğitim Temel Kanunu bu konuda ayrıntılı düzenlemeler içermektedir. Kanundaki amaç başlıklı 2. madde şöyledir.

“Türk Milletinin bütün fertlerini,

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahip olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş ve uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Yine kanunda 3. Maddede, özel amaçlar da şöyle belirtilmektedir:

“Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.”

Diğer yandan, Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri de yasada şunlardır:

Genellik ve eşitlik

Ferdin ve toplumun ihtiyaçları

Yöneltme

Eğitim hakkı

Fırsat ve imkan eşitliği

Süreklilik

Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği

Demokrasi eğitimi

Laiklik

Bilimsellik

Planlılık

Karma Eğitim

Okul ile ailenin işbirliği

Her yerde eğitim

Bir okulun misyonunun ifadelendirilmesi öncesinde aşağıdaki soruları cevaplandırması gereklidir.

Biz kimiz? Niçin varız?

Ne yapıyoruz? Kendimize özgü hangi rolü oynamalıyız?

Hizmet verdiklerimiz kimlerdir? Okulu nasıl yönetmeliyiz?

Şimdi vermekte olduğumuz hizmetler nelerdir? Gelecekte vereceğimiz hizmetler neler olacaktır?

Eğitimin Hangi boyutlarına odaklanmalıyız?

Misyon terimi, vizyonla çok ilişkili olup, içinde bulunulan an ve gelecek günler için belirli bir yön çizer ve kurumun diğer benzer kurumlardan farkını belirtir. Günümüzde kalite yolculuğuna niyetlenen eğitim kurumları, iyi yazılmış misyon cümleleri geliştiriyorlar.

Eğitim kurumlarında misyonun önceden belirlenip sonradan pratiğe uyarlanması pek benimsenmiyor. Aslında önemli olan misyonun, kurumun yararına değerlendirilebilecek fırsatları, yaratıcı hareket planlarına çevirebilmesidir. Misyon cümlelerinde bunu belirttikleri takdirde başarı şanslarının, fazla iddialı olmaktan dolayı düşeceğinden korkuyorlar (Farsakoğlu, 2005).

Misyon İfadesi;

Kolaylıkla hatırlanabilir olmalı, yani akılda kolay kalabilmeli, aktarımı, iletimi kolay olmalı, iş veya hizmetin yapısı açıkça belirtilmeli, kalite gelişiminde kararlı olmalı, örgütün uzun vadeli amaçlarının bir dökümü olmalı, müşteri odaklı, yani okul toplumuna yönelik olmalı, kaliteye vurgu yapmalı, esnek olmalı, açık ve ilgili herkes tarafından anlaşılabilir olmalıdır.

Misyonun Sağlayacağı Yararlar;

Okul çalışmaları için temel değerler çerçevesi oluşturur, okul çalışanları için kimlik ve güdüleme kaynağı olur, çalışanlar için yön gösterici olur, çalışanlar için sosyalizasyon işlevi görür, toplumu okulun işlevi konusunda aydınlatır.

Bir okulun misyonu, genel olarak çevre taraması yapılmak, öncelikler belirlenmek ve misyon ifadesi yazılmak süreciyle tamamlanır.

Okulun misyonunu, ilkelerini ve amaçlarını açıklamada;

Kurul ve komisyon toplantıları, törenlerdeki konuşmalar, veli ve okul-aile birliği toplantıları, okul panosu, bültenler ve makaleler gibi yöntemler kullanılabilir.

Örnek bir misyon ifadesi şöyle olabilir:

Öğrencilerimizi;

Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı,

Demokratik hak ve özgürlüklere saygılı,

Bilim ve teknolojinin gerekliliğine inanmış,
Bağımsız düşünce yeteneğine sahip,
Kendini ve düşüncelerini ifade edebilen,
Çevresiyle iyi iletişim kurabilen,
Toplumsal sorumluluk bilincine sahip,
İnsancıl, paylaşımcı, kişilikli,
Sorumlu, bilinçli, özgüvenli,
Planlı, çalışkan, üretken,
Araştırmacı, bilgiye ulaşabilen,
Çevreye duyarlı,
Sanatsever birer birey olarak yetiştirmektir (Saraç, 2002).

3.6.1.5 Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme

Bir okuldaki yöneticinin en önemli varlık nedenlerinden birisi de Eğitim programını ve öğretimi yönetmedir. Liderlik te esasen kısaca okul programı olarak adlandırabileceğimiz, eğitim programı ve öğretimi yönetmeye, yani, eğitim ve öğrenme sürecine önderlik edilmesidir. Bunun için aşağıda belirtilen faaliyetler yapılmalıdır .

Programın Oluşturulması,
Eğitim ve Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme
Eğitim Etkinliklerini Koordine Etme
Öğrenci İlerlemesini İzleme
Programın Oluşturulması,

Eğitim programı, okulun temel girdilerinden birisidir. Bu nedenle okul yöneticisi, öğretim yılı veya dönem başında, ayrıntılı olarak yıllık ve dönemsel plan hazırlamalıdır. Gerçi sistemimizde, öğrenim kurumları eğitim ve öğretim programlarını hazır bulmaktadırlar. Ancak yine de bu programların oluşturulmasında belirli düzeyde özerklik olduğunu söyleyebiliriz (Varış, 1994).

Okul programı hazırlanırken, öğrenci, aile, veli, okul çevresi, iş ortamının durumu, ülke ve dünyanın beklentileri göz önüne alınmalıdır. Yalnızca bu günün değil, değişimlere bağlı olarak geleceğin koşulları da dikkate alınmalıdır.

Program oluşturmada en önemli konulardan birisi de, ülkemizde yaygın olarak eğitim kurumlarında uygulanmakta olan “ezbere dayalı eğitim” ilkesinden vazgeçilerek, öğrencileri, yalnızca bilgi alan değil, bilgi üreten, bu bilgileri sürekli olarak eleştirel bir yaklaşımla yorumlayan kişiler olarak yetiştirmek olmalıdır.

Program oluşturulurken, okuldaki programlar arasında eşgüdüm sağlanması, programla ilgili materyallerin temini, programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması, programın sürekli olarak gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi de göz önüne alınmalıdır (Farsakoğlu, 2005).

3.6.1.6 Denetleme ve Değerlendirme;

Bilindiği gibi, denetimden uzak bir yönetim sisteminin ve organizasyonun bulunması söz konusu değildir. Ancak denetimi, bizdeki gibi yalnızca, birilerini dıştan kontrol etmek ve açıklarını bularak cezalandırmak amacıyla yapılan bir süreç olarak değerlendirmek te tamamen yanlış yöne götürecektir, hiçbir yarar sağlamayacaktır. Bu gün çalışanların kendi kendilerini denetlemeleri ilkesi genel kabul görmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretim kurumları çalışanlarında bu durum daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle okullarda içsel denetim mekanizmalarının güçlendirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi gereklidir (Aydın, 1993).

Öğretim kurumlarındaki denetimin, temel yaklaşım olarak, öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili biçimde işletilmesi için yapılması gerekir.

Özetle denetim;

- a. Okulun amaçlarının, uygulamalara dönüştürülmesini sağlamak,
- b. Eğitim sürecini izleyerek geliştirmek ,
- c. Okuldaki etkinliklerin okulun amaçlarıyla tutarlı olmasını sağlamak,

- d. Çalışanları desteklemek,
- e. Öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili hale getirmek için gereklidir (Turgut, 1985).

Etkili Denetleme ve Değerlendirme İçin;

Performans standartlarının oluşturulması,

Performansla ilgili veri elde etme yollarının belirlenmesi,

Dönüt verme mekanizmalarının oluşturulması,

Performans geliştirmeye yönelik kaynakların sağlanması gereklidir.

Denetleme ve Değerlendirme sistemini Oluşturmada uyulacak ilkeler:

Değerlendirme sürecinde öncelik, öğretmenleri geliştirme yoluyla öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirmeye verilmelidir (Başar, 1995).

Amaçlar, hedefler, beklentiler ve değerlendirme sistemi ile ilgili olarak tüm öğretmenler tarafından paylaşılan ve benimsenen bir anlayış geliştirilmelidir.

Karşılıklı güven, gelişim ve risk olmayı olanaklı kılan bir ortam oluşturulmalıdır.

Öğrenci başarısını belirleyenler de dahil olmak üzere çok yönlü veri kaynakları kullanılmalıdır.

Zamanında dönüt sağlanmalıdır.

Sürekli öğretmen gelişimine olanak sağlanmalı.

Öğretmenlerin bir lider ve uzman olduklarını fark etmeleri ve bu konuda çaba sarf etmeleri sağlanmalıdır (Farsakoğlu, 2005).

Kendi kendini değerlendiren, yönlendiren ve karar veren öğretmenler desteklenmelidir.

Farklı öğretmen ihtiyaçlarına uygun yöntemler kullanılmalı.

Denetim sürecinde yetişkin eğitimi ilkelerinden yararlanılmalıdır (Taymaz, 1982).

3.6.1.7.Eğitim Etkinliklerini Koordine Etme;

Bir okulun yöneticisi, okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir modele geliştirmelidir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarında verimlilik, öğretmen performansı ve davranışı ölçülebilir.

Bu çerçevede; öğrencilerle ve öğretmenlerle yakın temas içinde olmalı, öğrencilerin gelişimlerini ve başarılarını (öğrencilerin ruhsal ve akademik gelişmeleri ile amaçlar arasındaki tutarlılığı ortaya koymak ve öğrenci ilerlemesi ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için) izlemeli, yine öğrencilerle ilgili olarak, farklılıkları da göz ardı etmeden ortak standartlar oluşturmalı, öğrencilerin başarılarını ödüllendirmeli ve okulun başarısını ilgilileri bilgilendirmek suretiyle paylaşımını sağlamalıdır (Farsakoğlu, 2005).

Öğrenci İlerlemesini İzleme;

Okullarda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için, okul yöneticisi ölçme ve değerlendirmeye büyük ilgi göstermelidir. Etkili okullarda öğrencinin akademik benlik tasarımı ve kendine güveni oldukça yüksektir. Yine okul yöneticisi, öğrenci ilerlemesini belirlemek için; ev ödevleri ile ders hedefleri arasında tutarlılık sağlanma, öğrencilerin başarısızlığı ve sorunları ile ilgili olarak ailelerle iletişim kurulma, öğrenci sorunlarını araştıran ve çözüm geliştiren mekanizmalar oluşturulma, öğrenci gelişimlerini raporlaştıran ve ilgililere bilgi sağlayan mekanizmalar oluşturulma gibi konularda çalışmalıdır (Daşlıçay, 1997).

3.6.1.8 Okulun Öğrenme İklimini ve Okul Kültürünü Geliştirme ve Yönetme

Öğretim iklimi kısaca tanımlayacak olursak, bir okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisidir.

Günümüzün ve geleceğin okul yöneticileri, öğretim liderleri olarak, öğrencilerin ve okul kadrosunun bütünleşmesini sağlayacak olumlu ve açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek zorundadırlar.

Öğretimsel lider, değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır ve bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar. Okul müdürü, her şeyden önce, okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı, olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır. Çünkü okul ikliminin durumu, çalışanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, ve performansı

üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Bu tutumuyla öğretimsel lider, okul personelini motive etme yeterliğine sahiptir.

Öğretimsel lider ayrıca, okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir (Farsakoğlu, 2005).

Okullardaki insanlar arası ilişkiler, diğer kurumlardan ötede bürokratik kurallardan daha çok, ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür.

Okullarda da kendilerine özgü bir kültür oluşur. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur.

Öğretim liderleri; öğretmen-öğrenci ve veli bütünleşmesini, okulda işgörenlerin istekle çalışmalarını, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşku ile katılmasını sağlayacak bir ortam hazırlama amacına yönelik olarak, paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturmak durumundadır.

Bunun yanı sıra, okuldaki çatışmaları etkili olarak yönetme, okulda takım ruhu ve “BİZ” anlayışı yerleştirme, örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme, ailenin yanı sıra çevrenin de okula katılım ve desteğini sağlama, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi için, okul yöneticilerinin özenle üzerinde durmaları gereken konulardır.

Toplumların geleceğine yön veren kurumlar olarak her gün çok daha önem kazanan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyacı ve zorunluluğu, Ülke yöneticilerinin en önemli görevleri arasındadır. Objektif bir değerlendirmeye göreve getirilmesi gereken okul yöneticilerinin genel olarak eğitilmeleri gereken konular şunlardır:

Okul yöneticiliği,

Vizyon ve misyon belirleme,

Yaratıcı sorun çözme,

İşgören geliştirme,
Okulun gelişmesi için planlama yapma,
İşgörenin davranışlarını kestirebilme,
İşbirliğini dikkate alan uzun vadeli planlama,

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir.

Amerikan toplumunun eğitimde yenileşme girişimlerine ilgisinin artmasıyla birlikte öğretimsel liderliğin önemi artmış, bu durum politika dünyasını ve eğitimle ilgili meslek kuruluşlarını birbirine yaklaştırmıştır. 1980'lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğine ilişkin mesleki normal sadece okulu koruma ve program yönetimi temeline dayanmaktaydı (Başaran, 1974).

Program yöneticisinin aksine öğretimsel lider, öncelikle okulun eğitimsel programını geliştirmek için bilgi kaynaklarını araştırır.

Eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul yöneticisinin rolü, öğretimsel liderlik rolü olarak bir değişim geçirmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alanındaki yetersizliği, onların bu alanda ciddi bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçme ihtiyacını gündeme getirmiştir. Yarışmacı bir dünyada beklentilerin hızla değişmesi karşısında okul yöneticisinin bu değişimle baş edebilmesi, çok güçlü bir bilgi temeline sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Her meslekte yaşanan büyük değişme, büyük ölçüde çevresel isteklere cevap verme kaygısından ileri gelmektedir. Dünya eğitim sistemlerini etkileyen güçlü çevresel değişmeler, öğretimsel liderlik rolünün yeniden biçimlendirilmesini gerektirmektedir (Farsakoğlu, 2005).

3.7. Liderlik kuramları

3.7.1 Özellik kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır.

Ralph Stogdill, 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan 124 ampirik çalışmayı analiz etmiş ve liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir.

1. Kapasite (Zeka, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama).
2. Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı).
3. Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği).
4. Katılma (Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık).
5. Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite).

Bu yaklaşım, liderlik denklemindeki lider değişkenine önem vermekte ve lider üzerinde durmaktadır. Lider özellikleri, süreci etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir.

Kişinin lider olarak ortaya çıkmasının ve grubu yönetmesinin en önemli nedeni, taşımakta olduğu özelliklerdir. Lider bu özellikler itibarıyla diğer grup üyelerinden farklı bir kişidir.

Ancak bu yaklaşımın uygulamada, liderleri belirlemede yetersiz kaldığı görülmüştür.

Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan lider özellikleri şunlardır.

- | | |
|-----------|------------------------|
| -Yaş | -İnsiyatif sahibi olma |
| -Boy | -Duygusal Olgunluk |
| -Cinsiyet | -İleriye görebilme |

-Yakışıklılık	-Dürüstlük
-Olgunluk	-Samimiyet
-Başkalarına güven verme	-Doğruluk
-Güzel konuşma	-Açık sözlülük
-Zeka	-Kendine güven duyma
-Bilgi	-İş başarıma yeteneği
-Kişiler arası ilişki	

Liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Bir liderin izleyenlerden şu yönlerden farklı olması gerekir.

1. Daha zeki olmalıdır.
2. Kendini izleyenlerle daha iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir.
3. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
5. İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

Etkili liderin özelliklerine yönelik çok sayıda araştırma yapılmış ise de, lider etkililiğini belirlemek güçtür.

Stogdill, 1949 ve 1974 yılları arasında liderlik özelliklerine ilişkin yaptığı araştırmada 163 özellik belirlemiştir. Yukarıdaki bulguları yeniden değerlendirilmiştir.

Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikleri	Yetenekleri
• Duruma uyum sağlama	Zeki
• Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
• Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
• İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
• İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
• Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma

- Bağıllık
 - Güçlü etki oluşturma
 - Enerjik
 - Dirençli
 - Kendine güven
 - Stres hoşgörüsü
 - Sorumluluk üstlenmede gönüllü (Farsakoğlu,2005)
- Örgütlenme
 - İkna edebilme
 - Sosyal beceriler

3.7.2.Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır (Farsakoğlu, 2005).

Liderliğe davranışsal yaklaşımın odak noktası, liderin davranış biçimleridir.

Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Davranışçı kuramlar, lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır

Davranışçı kuramlara göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler:

- 1.Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.
2. Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Paşa,2000).

Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmasıdır.

Ohio State Üniversitesi çalışmalarında;

Liderlik davranışlarını tanımlamada 'kişiyi dikkate alma' ve 'insiyatif' gibi iki önemli değişkenin rolü olduğu belirlenmiştir.

Ohio State çalışmalarının bulguları

Liderin kişiye önem veren davranışları arttıkça, iş gören devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.

Liderin inisiyatif önem vermesi, grup üyelerinin performansını arttırmaktadır.

Ohio State üniversitesinin çalışmalarında, lider davranışının grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut, örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır.

İlişki yönelimli liderlik davranışı, liderin izleyenlere saygı, güven ve samimiyetini yansıtır.

Bir diğer çalışma da Michigan Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Buna göre lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler. Bunlar:

İşe Yönelik (görev yönelimli-üretime yönelik) Liderlik

İşgören (ilişki yönelimli) Yönelimli Liderlik davranışlarıdır.

İşgören yönelimli liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır.

İşe(Üretime) yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler.

İşgören yönelimli liderin üretim yönelimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. İşgören yönelimli liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumunu oluşturmaktadır.

İşe yönelik lider, grup üyelerinin tespit edilen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadığını denetleyen, resmi yetkisini kullanan bir davranış gösterir.

Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir (Farsakoğlu,2005)

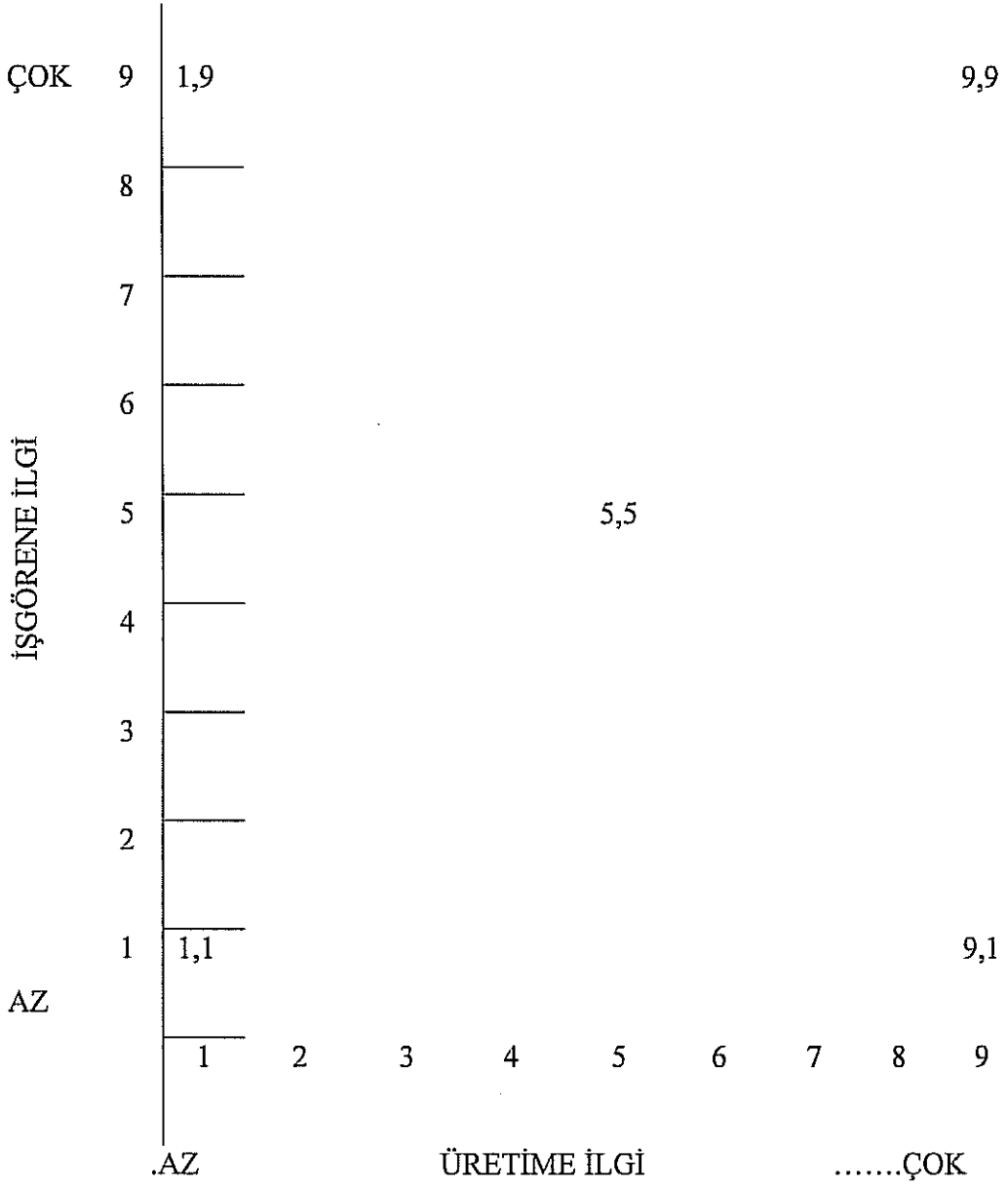
3.7.3.Yönetim Gözeneği Kuramı

Davranışsal Yaklaşım konusunda bir diğer çalışma da Robert Blake ve Jane Mouton tarafından yapılmıştır. Liderin davranışlarında önemli olan faktörleri; Üretime Yönelik Olma ve Kişiler Arası İlişkilere Yönelik Olma şeklinde iki grupta toplamışlardır (Keçecioğlu, 2000).

Blake ve Mouton'un "Yönetim Gözeneği Kuramı" lider davranışının iki boyutu üzerinde odaklanmıştır. Birinci boyut insana ilgiyi ya da liderin izleyenlere ilişkin yönelimini göstermektedir. İkinci boyut ise üretime ilgiyi yansıtmaktadır.

Kurama göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte beş temel liderlik biçimi olarak özetleyebiliriz.

1. Zayıf liderlik. Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. 1, 1'lik liderlik biçimidir.
2. Otorite ve itaat ; 9, 1'lik liderlik biçimidir.
3. Şehir kulübü liderliği ; 1, 9'luk liderlik biçimidir.
4. Denge sağlayıcı liderlik; 5, 5'lik liderlik biçimidir.
5. Grup liderliği; 9, 9'luk liderlik biçimidir.



Şekil-8.Yönetim Gözeneği Kuramı

Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur (Farsakoğlu, 2005).

3.7.4 X ve Y yaklaşımları

Douglas Mc Gregor, X ve Y kuramları biçiminde iki tür liderlik öngörmüştür.

X Kuramı:

İnsanların pasif oldukları ve örgütsel gereksinmelere direndikleri varsayımlarına dayanır. İnsanları bu gereksinmelere uymaları için yönlendirmek ve güdülemek gerekir.

- 1- Normal olarak insanoğlu işi sevmez ve elinden geldiği kadar işten kaçar.
- 2- İş sevmeme özelliği nedeni ile insanların çoğu örgütsel amaçların kazanılmasında yeterli çabayı göstermeleri için zorlanmalı, denetlenmeli, yönetilmeli, ve ceza ile korkutulmalıdır.
- 3- Normal bir insan yönetilmeyi tercih eder, sorumluluktan kaçmak ister, hırsı azdır, her şeyin üstünde de güven arar.

Y Kuramı:

İnsanların zaten güdülenmeye ve sorumluluk yüklenmeye açık oldukları varsayımına dayanır.

- 1- İş yaparken fiziki ve zihni çabanın harcanması oyun ya da dinlenme kadar doğaldır.
- 2- Dışarıdan denetim ve ceza ile korkutma, çabayı örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir.
- 3- Amaçlara bağlılık, onların elde edilmeleri ile ilgili ödüllere bağlıdır.
- 4-Uygun koşullarda sıradan bir kişi sorumluluğu kabul etmeyi değil, aramayı da öğrenir.
- 5.Örgütsel sorunların çözümünde, imge, ustalık ve yaratıcılık kullanma yeteneği insanlar arasında geniş ölçüde yaygındır.
- 6- Çağcıl endüstri yaşantısının koşulları altında ussal yeteneklerin bir kısmından yararlanılmaktadır.

Buna göre X Kuramı inancındaki liderler otoriter davranışlar gösterirken; Y Kuramı inancındakiler demokratik bir davranış göstereceklerdir (Yıldız, 2002).

3.7.5 Sistem-4 Yaklaşımı

Rensis Likert 'in geliştirdiği modele göre, lider davranışları 4 sistem içinde sınıflandırılmıştır:

1- Takım çalışması gözükmez. Astlar arasında biçimsel olmayan gruplar oluşur. Gruplar, lidere karşı çalışır. Buna rağmen üretim seviyesi orta düzeydedir.

2- Takım çalışması yapılmaz. Üretim ortamının üstündedir. X Kuramının felsefesi hakimdir.

3- Takım çalışması yapılma yolu açıktır. Biçimsel olmayan gruplar oluşsa bile örgüt amaçlarına kısmen karşı geldiklerinden üretim düzeyi iyidir. Y Kuramı felsefesi hakimdir.

4- Hedeflere takım çalışması ile varılacağı bilinci yerleşmiştir. Biçimsel olmayan gruplar oluşsa dahi, biçimsel gruptan kopmadığından örgüt amaçlarına erişme çabası içindedirler (Farsakoğlu, 2005).

3.7.6 Durumsallık Kuramları

Araştırmalar sonucu; Liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü.

Durumsallık kuramları, çağdaş liderlik kuramları arasında yer almaktadır.

Önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır.

Bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur.

İzleyenleri yetiştirmeyen ve onlara gerekli sorumluluğu vermeyen bir liderin grubun performansını artırması mümkün değildir.

Okul yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak zorundadır. Çünkü okul örgütlerinde çalışan öğretmenlerin olgunluk düzeyi yüksektir.

Okul yöneticisi sadece öğretmenlerin yöneticisi değildir. Okul yöneticisinin liderlik davranışı, öğretmenlerin yanında eğitimci olmayan personel ve öğrencileri de etkilemektedir.

Araştırmalar, liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur (Keçecioglu, 1998).

3.7.7.Yol Amaç Kuramı

Yol-amaç kuramı, Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiştir. Lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir durumsal liderlik kuramıdır. Kuram, liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemektedir.

Yol-amaç kuramı, lider davranışı üzerinde odaklanmıştır. Dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir.

1. Emredici (yönlendirici) davranışı: Bu liderlik davranışı izleyicilerin kural ve mevzuata sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.
2. Başarı yönelimli liderlik : Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, işgörenlere güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.
3. Destekleyici liderlik : Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve işgörenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.
4. Katılımcı liderlik : Lider karar vermeden önce işgörenlerin düşüncelerini almakta ve onları verme sürecine katmaktadır.

Yol-amaç kuramında, lider durumun niteliğine göre dört davranışı da gösterebilir.

Yol-amaç kuramına göre lider başarılacak amaçları ve bu amaçlara giden yolları açıklığa kavuşturarak kendini izleyenleri güdülemeyi amaçlamaktadır.

Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir (Farsakoğlu, 2005).

3.7.8.Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Kuram ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır.

Fiedler'e göre liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği bir araya gelerek lideri oluşturur. Liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır.

Fiedler 'e göre her durum için geçerli bir liderlik tarzı yoktur. İçinde bulunulan duruma göre etkili olabilecek çeşitli liderlik tarzları vardır. Fiedler'in modelinde bir yöneticinin liderlik davranışı, durumun lider açısından uygun olmasına bağlıdır.

Bazı liderler belli durumlarda etkili olabilirken, bazıları aynı durumda etkili olamamaktadır. Bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması üç önemli faktöre bağlıdır. Bu faktörler;

1. Lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin niteliği,
2. Görevin iyi yapılandırılma derecesi,
3. Liderin konumsal gücü

Lider-üye ilişkisi, lider ile üyeler arasındaki ilişkinin kalitesini göstermektedir. Lider ile üyeler arasında karşılıklı güven ve saygı olmalıdır. Eğer izleyenler lidere güven ve saygı duyuyorsa, liderin görev başarmaya yönelik etkisi artar.

Lider-üye ilişkisinin kalitesi birinci derecede liderin kişilik ve davranışlarıyla ilgilidir.

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik olarak yapılan araştırmalarda, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimi göstermesine bağlıdır.
5. Herhangi bir grup üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışını göstermektedir.
6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

Fiedler, durumsallık kuramına yönelik üç büyük öneri geliştirmiştir.

- a. Yüksek kontrol durumlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
- b. Orta derecedeki kontrol ortamlarında ilişki yönelimli liderler görev yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
- c. Düşük kontrol ortamlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.

Fiedler'in durumsal liderlik kuramı, okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir (Yıldız, 2002)

3.7.9 Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Vroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşmaktadır. İki durumsallık

değişkeni bulunmaktadır. Birincisi kararın kabulü ve kalitesidir. İkincisi ise liderlik biçimidir.

Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri

Liderin astlarını karar verme
Sürecine katmaya yönelik
Cesaretlendirme derecesi

Düşük (Otokratik)

Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.

1

Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek
Başına kendisi verir.

2

Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür,
Onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve
Kararı kendisi verir.

3

Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde
bir araya getirir ve kararı kendisi verir.

4

Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve
Kararı grup üyeleriyle birlikte verir.

5

Yüksek (Demokratik)

Bir ülkenin kültürel normları, karar verme sürecine etkide bulunabilir. Yöneticinin kabul etmesi ve istemesine bağlı olarak astları karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır.

Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması

Kuram	Lider Davranışları	Durumsallık Değişkenleri	Lider Etkililiğinin Ölçütü
Fiedler	Görev yönelimi İlişki yönelimi	Grup iklimi görev yapısı liderin konumsal gücü	Performans
House'nin Yol-amaç Kuramı	Destekleyici Emir verici Katılımcı Başarı yönelimli	İşgörenlerin özellikleri Görev özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansı
Vroom ve Yetton	Otokratik davranıştan demokratik davranışa	Kararın niteliği Kararın kabulü	Kararın kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

Fiedler liderin etkililiğini performansa dayandırırken, House işgörenlerin iş doyumunu ve performansına, Vroom ve Yetton ise kararın kalitesi ve kabulüne dayandırmaktadır (Farsakoğlu, 2005).

3.7.10. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Kuramın temel varsayımının, lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır.

Bu kuram görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik olmak üzere iki temel boyuta grubun olgunluk düzeyi gibi bir üçüncü boyutun eklemesiyle geliştirilmiştir.

Grubun olgunluk düzeyi, grubun ya da bireyin tüm özelliklerini değil, iş ve psikolojik yapısıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır.

Lider, sadece grubu bir bütün olarak değil, bireylerin olgunluk düzeylerini de ayrı bir şekilde değerlendirmek zorundadır.

Durumsal liderlik kuramına göre ortaya çıkan dört liderlik biçimi;

1. Emir verici liderlik biçimi : yüksek – görev ve düşük – ilişki yönelimli liderlik biçimi. Bir grup çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip olduğu zaman görev yönelimli yani emir verici liderlik biçimi daha etkili olmaktadır.

2. Eğitici liderlik biçimi : Yüksek – görev ve yüksek – ilişkiye dayalı liderlik biçimi Grup, orta düzeyde olgunlaşmamışlığa sahip olduğu zaman dinamik liderlik biçimi davranışı en etkili liderlik biçimi olmaktadır.

3. Desteleyici liderlik davranışı : Düşük – görev yüksek – ilişki biçimi. Grup orta düzeyde bir olgunluğa sahip olduğu zaman ilişki yönelimli liderlik biçimi, en etkili liderlik biçimi olmaktadır.

4. Yetki devredici liderlik : Düşük – görev ve düşük – ilişki yönelimli liderlik biçimi Grup çok olgun olduğu zaman yetki devredici liderlik biçim düşük – ilişki ve düşük – görev davranışı en etkili liderlik biçimi olmaktadır.

Okul yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak zorundadır. Çünkü okul örgütlerinde çalışan öğretmenlerin olgunluk düzeyi yüksektir (Paşa, 2000).

3.7.11.Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Ohio Modeli' ni temel alan William J. Reddin, liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. Bazı liderler belli durumlarda etkili olabilirken, bazıları aynı durumda etkili olamamaktadır.

Reddin'in 3-D kuramında dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir.

- 1.) Düşük görev ve düşük ilişki,
- 2.) Düşük görev ve yüksek ilişki,
- 3.) Yüksek görev ve düşük ilişki,
- 4.) Yüksek görev ve yüksek ilişki.

Reddin, lider davranışının duruma uygunluğunu etkili, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkisiz liderlik olarak belirlemiştir.

Etkili liderlik biçimleri şunlardır:

1. Geliştirici. Lider maksimum düzeyde ilişkiyle ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlere güven verir.
2. Yönetici. Hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetiminden yararlanan kişidir.
3. Bürokratik. Hem göreve hem de ilişkiye çok az ilgi gösterir. Bürokratik tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.
4. İyi niyetli otokrat. Göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranışlar sergiler.

Etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır:

1. Misyoner. Uygun olmayan bir durumda işgörene çok fazla ilişkiye ise çok az önem veren bir liderlik biçimidir. Bu liderler kendi kendine uyumu önemli bir değer olarak görmektedir.
2. Uzlaştırıcı. Görev ya da ilişkiden sadece birine önem verilmesi gereken bir durumda, her ikisine de çok fazla önem verilir. Uzlaştırıcı lider, kötü bir karar vericidir ve baskılardan etkilenir.
3. Otokrat. Uygun olmayan durumlarda göreve çok fazla işgörene ise çok az ilgi gösterir. Otokrat lider başkalarına güvenmez, sadece mevcut olan işe önem verir.
4. İlgisiz. Lider uygun olmayan durumlarda düşük görev ve düşük ilişki yönelimli davranışlar gösterir. Bu liderler pasif ve ilgisiz biri olarak görülür (Keçecioğlu, 1998).

3.7.12 Liderlikle İlgili Türkiye'deki Araştırmalar

Sakalar (1987), tarafından yapılan "ilkokul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve ilkokul öğretmenlerinin, ilkokul müdürlerine ilişkin liderlik beklentileri ve gözlemleri" başlıklı araştırma Eskişehir merkez ilkokullarında çalışan ilkokul müdürleri, müdür yardımcıları ve ilkokul öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. İlkokul müdürleri, müdür yardımcıları ve ilkokul öğretmenleri bir ilkokul müdüründen göstermesini bekledikleri liderlik davranışlarında fikir birliği içindedirler.
2. İlkokul müdürleri, gösterdikleri liderlik davranışlarında çoğunlukla beklentilerine yakın liderlik davranışları sergilemektedirler.
3. İlkokul müdürleri, müdür yardımcıları ve ilkokul öğretmenleri gözlemlerinde (algılamalarında) farklı görüşlere sahiptirler.

İlkokul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler bir ilkokul müdürünün göstermesi gerektiği liderlik davranışlarının tam olması gerekliliği üzerinde görüş birliği içerisindeyler. Fakat her üç denek grubu da farklı gözlemlere sahiptirler. Diğer bir görüşle aralarında gözlem birliği yoktur.

Bir başka liderlik araştırması Üstündağ (1975) tarafından yapılmıştır. Üstündağ araştırmasında, "Ticaret Lisesi Müdürlerinin göstermekte oldukları gerçek liderlik davranışları ile, gösterilmesinin gerekliliğine inandıkları ideal liderlik davranışları konusunda, müdürlerin görüşleri ile yönetimlerindeki öğretmenlerin görüşleri arasında ilişki ve farkları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın bulguları aşağıda özetlenmektedir.

1. Ticaret Lisesi Müdürleri, gerçekte gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin kendi algıları ile, iyi bir yöneticiden bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir anlatımla, müdürler kendilerini ideal yöneticiler olarak görmüşlerdir.
2. Ticaret Lisesi Öğretmenlerinin, kendi müdürlerinin gerçekte gösterdikleri liderlik davranışlarına algulamaları ile iyi, bir yöneticiden bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Ticaret Lisesi Müdürlerinin gerçekte gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin kendi algıları ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Ticaret Lisesi Müdürleri ile Ticaret Lisesi öğretmenlerinin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
5. Ticaret Lisesi Müdürlerinin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları ile, Ticaret Lisesi Öğretmenlerinin kendi müdürlerinin gerçekte gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında bir fark bulunmuştur.
6. Ticaret Lisesi Müdürlerinin kendi algılarına göre, gerçekte gösterdikleri liderlik davranışları ile, öğretmenlerin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Alıç (1985) tarafından yapılan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen morali arasındaki ilişkilerin saptandığı araştırma, Eskişehir'de 17 ilkokulda çalışan 381 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, liderlik boyutlarına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri en fazla "yapıyı kurma" boyutundaki davranışları, en az da "belirsizlik hoşgörüsü" boyutundaki davranışları göstermektedir.

2. a- Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama yönünden erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Söz konusu liderlik davranışlarını erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu algılamaktadırlar.

b- Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama yönünden yaş grupları arasında anlamlı bir fark vardır, bu konuda en olumlu algı en genç gruba aittir.

c- Aynı okuldaki hizmet süresi fazla olan öğretmenler, okul müdürlerinin "anlayış gösterme" boyutundaki liderlik davranışlarını, öteki kıdem gruplarına kıyasla daha olumsuz algılamaktadır.

d- Öğretmenlerin okul müdürünün liderlik davranışına ilişkin algıları, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu liderlik davranışlarını orta öğrenimli öğretmenler, yüksek öğrenimli öğretmenlere kıyasla daha olumlu algılamaktadırlar.

3.a- Moral değişkeni yönünden, kadın ve erkek öğretmenler arasında yaş grupları arasında, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

b- Yüksek öğrenimli öğretmenlerin orta öğrenimli öğretmenle kendi moral durumlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Orta öğrenimli öğretmenlerin kendi moral durumlarına ilişkin algıları, yüksek öğrenimli öğretmenlerin kendi moral durumlarına ilişkin algılarına kıyasla daha yüksektir.

4. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Benzer bir araştırma Tanrıoğan (1988) tarafından yapılmıştır. "Okul müdürlerinin etkililikleri ile öğretmen moral düzeyleri arasındaki ilişkiler" in analiz edildiği araştırma,

Elazığ liselerinde çalışan 110 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul müdürünün etkililiği ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

2. Okul müdürünün "teknik" becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (b) öğretmenin mesleğinden elde ettiği doyum, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim, öğretim programına, ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek ve (i) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

3. Okul müdürünün "teknik", "insana ilişkin", "kavramsal" becerileri ile öğretmen moralinin "toplumsal baskı" boyutu arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur.

4. Okul müdürünün "insana ilişkin" becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin mesleğinden elde ettiği doyum, (b) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim, öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek ve (i) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

5. Okul müdürünün "kavramsal" becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (b) öğretmenin mesleğinden elde ettiği doyum, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim, öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek ve (i) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar genellikle okul müdürlerinin liderlik davranışları, liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri, müdürlerin liderlik davranışları ile başarıları arasındaki ilişkiler ve okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Türkiye'de öğretimsel liderlikte doğrudan ilgili bir araştırma yapılmamıştır. Araştırmamızın bu yönüyle bir Ölçüde bir boşluğu doldurması amaçlanmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde literatür tarama yöntemi ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem Grubu

Araştırmanın evreni, İstanbul'un Anadolu yakası Kadıköy İlçesi'ndeki resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 2523 öğretmen den oluşmaktadır.

Evrenin büyüklüğü nedeni ile tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 334 ilköğretim öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu örneklem grubuna ulaşabilmek için Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilerle 10 ilköğretim okulu seçilmiştir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy İlçesindeki devlet ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerden veri toplamak amacıyla, "Öğretim Liderlik Özellikleri Ölçeği" ve "İş Tatmini Ölçeği" uygulanmıştır.

4.3.1. Öğretim Liderlik Özellikleri Ölçeği

Öğretim Liderlik Özellikleri Ölçeği, H.Yazar tarafından geliştirilmiştir. Bu anket formu geliştirilirken, bir ilköğretim okulunda yaklaşık 30 öğretmene 5 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu görüşlerden de faydalanılarak hazırlanan anket formu yine bir ilköğretim okulunda yaklaşık 40 öğretmene uygulanmıştır. Anlaşırılığı test edilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket formu çoğaltılarak örneklem grubundaki deneklere sunulmuştur. Geliştirilen anketin ön güvenilirlik uygulaması $r = .83$ olarak hesaplanmış, uygulamadan sonra Alpha güvenilirlik $r = .81$ olarak hesaplanmış ve güvenilirliği yüksek çıkmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Öğretim Liderlik özelliklerine ilişkin tutumlar iki ana bölümde ele alınmaktadır.

Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerine yönelik 5 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderliğini değerlendireceği 70 soru bulunmaktadır.

Anketin ilk bölümü karışık dereceleme ölçeği, ikinci bölümü ise beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Bu bölümde 1=(Hiç), 2=(Az), 3=(Orta), 4=(İyi), 5=(Çok İyi) anlamını taşımaktadır (Yazar, 2002)

4.3.2. İş Tatmini Ölçeği

İş tatmini ölçeği, (Job Descriptive Index), Smith, Kendall ve Hulin tarafından geliştirilmiştir. Kullanımı oldukça yaygın olan bu ölçek, iş tatminini beş boyutta ele alır:

- İşin niteliği
- Ücret
- Terfi
- Amir ile olan ilişkiler
- İş arkadaşlarından duyulan tatmin

Ölçekte, her boyut için çeşitli özellikler belirlenmiştir. Testi yanıtlayandan bu özelliklerin kendi işi için geçerli olup olmadığını belirtmesi istenmektedir. Üç yanıt seçeneği söz konusudur: Evet, Kararsızım, Hayır. Puanlamaya ilişkin anahtar, ekte yer alan tabloda verilmiştir. Testin değerlendirilmesi şöyledir: Anahtara uygunluk gösteren yanıtlar (1), kararsızım (1/2), anahtara uygunluk göstermeyenler (0) puan alır. Sonuçta, her bir alt ölçeğin puanı belirlenir. Eğer istenirse alt ölçeklerin puanından genel iş tatmini puanı da elde edilebilir

Ölçeğin geçerliliğine ilişkin iki önemli çalışma mevcuttur. Birincisi, Hulin'in çalışmasıdır. Bu çalışmada, tatmin ve iş bırakma arasındaki negatif ve anlamlı korelasyon bulunmuştur. Diğeri ise Evans'ın çalışmasıdır ve iş tatmini arasındaki bağlantının belirlenmesiyle ölçeğin geçerliliği belirlenmiştir. Hulin tarafından gerçekleştirilmiş güvenilirlik çalışmasında her alt ölçek için güvenilirlik katsayısı .80 civarındadır.

Minibaş'ın araştırmasında saptanan Cronbach Alfa değerleri orijinal bulgulara oldukça yakındır. Her bir alt test için belirlenmiş güvenilirlik katsayısı sırasıyla şöyledir: .69-.81-.74-.77-.79. İngilizce ve Türkçe itemler arasında korelasyon katsayıları .84 ile .100 arasındadır (Aydınay, 1996).

4.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2005-2006 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilerle 10 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu okullarda anket uygulamak için ekte gösterilen izin belgesi alınmıştır. Alınan izinden sonra 15 gün içinde anketler örneklem grubuna uygulanmış ve toplanmıştır. Anketlerin uygulama sürecinde çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Uygulamadan sonra eksiksiz yanıtladığı belirlenen ölçme araçları SPSS paket programına girilmiş ve problemlere göre analizler yapılmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında kullanılan istatistik teknikler; ortalamalar arasındaki farka bakılırken iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkı test etmek için ilişkisiz grup t

testi; ikiden fazla ortalamalar arasındaki farkı test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda F değeri anlamlı bulunduğunda hangi ortalamalar arasında fark olduğunu test etmek için LSD (en küçük anlamlı farklar testi) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için ise pearson çarpım momentler korelasyon testi kullanılmıştır.

Bölüm V

5. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, iş tatmini ve liderlik davranışlarına ilişkin bilgi toplama araçlarının öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilen bulgular ve bulguların yorumlanması ele alınacaktır. Bulgular, onbir ana başlık altında toplanarak incelenmiştir. Bunlar;

- 5.1. Öğretmenlere ilişkin mesleki ve demografik bilgiler,
- 5.2. Cinsiyete göre algılanan liderlik ve iş doyumunu davranışlarına ilişkin bulgular
- 5.3. Mesleki kıdeme göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular
- 5.4. Mesleki kıdeme göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular
- 5.5. Yaşa göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular
- 5.6. Yaşa göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular
- 5.7. Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan liderlik davranışlarına ilişkin bulgular
- 5.8. Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular
- 5.9. Branşa göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular
- 5.10. Branşa göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular
- 5.11. Liderlik ve iş doyumunu alt boyutları arasındaki ilişkiler

5.1 Öğretmenlere ilişkin mesleki ve demografik bilgiler

Bu kısımda, araştırmaya iştirak eden öğretmenlerin mesleki ve demografik bilgilerine ilişkin verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bilgi toplama aracının 1-5. sorularına verilen cevapların analizi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu ile İlgili Bulgular

	Frekans(N)	Yüzde(%)
Bayanlar	217	65,0
Erkek	117	35,0
Toplam	334	100,0

Tablo 5.1.1'den de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'ini bayanlar, %35'ini ise erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 5.1.2 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile İlgili Bulgular

	Frekans (N)	Yüzde(%)
1-10 yıl	184	55,1
11-20 yıl	69	20,7
21 ve üstü	81	24,3
Toplam	334	100,0

Tablo 5.1.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55,1'nin 1-10 yıl, %20,7'sinin 11-20 yıl , %24,3'ünün 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5.1.3 Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Bulgular

	Frekans (N)	Yüzde(%)
21-32yaş	121	36,2
33-44yaş	124	37,1
45 ve üstü	89	26,6
Toplam	334	100,0

Tablo 5.1.3'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36,2'sinin 21-32 yaş arası,% 37,1'inin 33-44 yaş arası,%26,6'sının ise 45 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir..

Tablo 5.1.4.Öğretmenlerin Okulda Aynı Yönetici İle Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

	Frekans (N)	Yüzde(%)
1-3yıl	194	58,1
3-6yıl	90	26,9
6ve daha fazla	50	15,0
Toplam	334	100,0

Tablo 5.1.4'den anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda aynı yönetici ile çalışma yılları %58,1'i 1-3 yıl, %26,9'u 3-6 yıl, %15'i 6 ve daha fazla yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 5.1.5 Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular

	Frekans (N)	Yüzde(%)
Sınıf öğretmeni	183	54,8
Fen-Matematik	41	12,3
Sosyal-Türkçe	38	11,4
Resim-Müzik-Beden	34	10,2
Diğer	38	11,4
Toplam	334	100,0

Tablo 5.1.5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54,8'ini Sınıf öğretmeni,% 12,3'ünü Fen Bilgisi ve Matematik öğretmenleri, % 11,4'ünü Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleri, % 10,2'sini Resim,Müzik ve Beden Eğitimi öğretmenleri, % 11,4'nü diğer branşlarda olan öğretmenler oluşturmaktadır.

5.2 Cinsiyete göre algılanan liderlik ve iş doyumuna davranışlarına ilişkin bulgular

Tablo 5.2.1 Cinsiyete Göre Algılanan Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	P
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	Bayan	217	65,3318	12,7741	-,934	332	,351
	Erkek	117	66,7009	12,7903			
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Bayan	217	27,9493	4,9359	-1,371	332	,171
	Erkek	117	28,7265	4,9543			
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	Bayan	217	28,0553	5,3148	-,868	332	,386
	Erkek	117	28,5812	5,2230			
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Bayan	217	37,7604	8,2903	-,498	332	,619
	Erkek	117	38,2393	8,5497			
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Bayan	217	83,6175	17,9919	-,767	332	,444
	Erkek	117	85,2051	18,1343			
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	Bayan	217	24,7604	6,6568	-,903	332	,367
	Erkek	117	25,4530	6,7371			

* p <.05

Tablo 5.2.1'e bakıldığında cinsiyete göre okul yöneticisi'nin 'iletişim rolü', 'okulu yönetme rolü', 'bireysel ilişkiler rolü', 'kaynak sağlayıcı rolü', 'okulu geliştirme rolü' ve 'öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü' için yapılan t-testi sonucuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticisini algılama düzeyleri arasında bir fark yoktur.

Tablo 5.2.2 Cinsiyete Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	P
Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Bayan	217	34,2765	9,9278			
	Erkek	117	34,1111	8,6121	,152	332	,879
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Bayan	217	4,1382	4,6187			
	Erkek	117	3,3675	4,0505	1,517	332	,130
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	Bayan	217	39,5023	13,3532			
	Erkek	117	41,4103	12,9129	-1,260	332	,209
İş Arkadaşları ile ilgili Özellikler Toplamı	Bayan	217	38,5622	12,7413			
	Erkek	117	39,7778	11,4659	-,861	332	,390
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	Bayan	217	10,3272	5,6215			
	Erkek	117	11,6581	6,3588	-1,970	332	,050

* p <.05

Tablo 5.2.2'ye göre cinsiyete göre iş doyumu açısından 'yapılan işle ilgili', 'ücretle ilgili', 'amirlerle ilgili', 'iş arkadaşlarıyla ilgili', 'ilerleme ile ilgili' puanlar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

5.3 Mesleki kıdeme göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular

Tablo 5.3.1 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	Mesleki Kıdeminiz	N	Ortalama	Standart Sapma
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	1-10yıl	184	66,0978	11,8350
	11-20yıl	69	64,3188	14,3122
	21 ve üstü	81	66,4321	13,5110
	Toplam	334	65,8114	12,7773
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	1-10yıl	184	28,3152	4,5266
	11-20yıl	69	27,6522	5,7697
	21 ve üstü	81	28,4938	5,1384
	Toplam	334	28,2216	4,9489
Okul Yöneticinizin Bireysel İlişkiler Rolü Toplamı	1-10yıl	184	28,5598	4,6714
	11-20yıl	69	27,1594	6,1778
	21 ve üstü	81	28,4321	5,6964
	Toplam	334	28,2395	5,2809
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	1-10yıl	184	36,7065	7,8393
	11-20yıl	69	37,0870	9,9391
	21 ve üstü	81	41,4198	7,1307
	Toplam	334	37,9281	8,3724
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	1-10yıl	184	83,3424	16,9195
	11-20yıl	69	81,9565	20,5437
	21 ve üstü	81	87,9506	17,8717
	Toplam	334	84,1737	18,0307
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	1-10yıl	184	24,6576	6,3234
	11-20yıl	69	24,1304	7,8514
	21 ve üstü	81	26,5309	6,2251
	Toplam	334	25,0030	6,6831

Mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.3.1’de görülmektedir.

Tablo 5.3.2 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	Gruplar Arası	200,016	2	100,008	,611	,543
	Gruplar İçi	54165,101	331	163,641		
	Toplam	54365,117	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	29,988	2	14,994	,611	,544
	Gruplar İçi	8125,616	331	24,549		
	Toplam	8155,605	333			
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	Gruplar Arası	102,373	2	51,187	1,845	,160
	Gruplar İçi	9184,465	331	27,748		
	Toplam	9286,838	333			
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Gruplar Arası	1310,917	2	655,458	9,848	,000
	Gruplar İçi	22031,359	331	66,560		
	Toplam	23342,275	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	1621,827	2	810,913	2,517	,082
	Gruplar İçi	106638,101	331	322,169		
	Toplam	108259,928	333			
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	Gruplar Arası	263,569	2	131,784	2,986	,052
	Gruplar İçi	14609,428	331	44,137		
	Toplam	14872,997	333			

Tablo 5.3.2'ye göre Mesleki kıdem yılına göre algılanan okul yöneticisinin 'iletişim rolü', 'okulu yönetme rolü', 'bireysel ilişkiler rolü' ve 'okulu geliştirme rolü', 'öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü' puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte mesleki kıdem yılına göre algılanan okul yöneticisinin 'kaynak sağlayıcı rolü' puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 5.3.1'de görülen farklılığın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için (en küçük anlamlı farklar testi (LSD) yapılmıştır.

Tablo 5.3.3 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyut Ortalamalarına İlişkin Bulgular

	Mesleki Kıdeminiz	Mesleki Kıdeminiz	Ortalama Farkı	P
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	1-10 yıl	11-20 yıl	-,3804	,741
		21 ve üstü	-4,7132*	,000
	11-20 yıl	1-10 yıl	,3804	,741
		21-ve üstü	-4,3328*	,001
	21 ve üstü	1-10 yıl	4,7132*	,000
		11-20 yıl	4,3328*	,001

* p <.05

Tablo 5.3.3'e göre 21 yıl ve daha üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden "okul yöneticisinin kaynak sağlayıcı" rollerinin daha olumlu olarak algılandığı görülmektedir.

5.4 Mesleki kıdeme göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular

Tablo 5.4.1 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	Mesleki Kıdeminiz	N	Ortalama	Standart Sapma
Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	1-10yıl	184	34,3370	9,2828
	11-20yıl	69	31,8696	10,1647
	21 ve üstü	81	35,9506	8,9957
	Toplam	334	34,2186	9,4750
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	1-10yıl	184	3,8207	4,4801
	11-20yıl	69	4,1884	4,5091
	21 ve üstü	81	3,7037	4,3170
	Toplam	334	3,8683	4,4371
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	1-10yıl	184	42,0598	11,2916
	11-20yıl	69	34,9710	16,3563
	21 ve üstü	81	40,3086	13,2690
	Toplam	334	40,1707	13,2127
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	1-10yıl	184	39,7228	11,5140
	11-20yıl	69	35,3478	14,1939
	21 ve üstü	81	40,4198	11,8784
	Toplam	334	38,9880	12,3059
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	1-10yıl	184	10,3641	5,9426
	11-20yıl	69	9,3188	5,0860
	21 ve üstü	81	13,0247	5,9602
	Toplam	334	10,7934	5,9150

Mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.4.1’de görülmektedir.

Tablo 5.4.2 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	626,308	2	313,154	3,541	,030
	Gruplar İçi	29268,737	331	88,425		
	Toplam	29895,045	333			
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	9,682	2	4,841	,245	,783
	Gruplar İçi	6546,521	331	19,778		
	Toplam	6556,204	333			
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	2523,704	2	1261,852	7,511	,001
	Gruplar İçi	55609,568	331	168,005		
	Toplam	58133,272	333			
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	1179,707	2	589,854	3,964	,020
	Gruplar İçi	49248,245	331	148,786		
	Toplam	50427,952	333			
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	587,206	2	293,603	8,784	,000
	Gruplar İçi	11063,539	331	33,425		
	Toplam	11650,746	333			

* p <.05

Tablo 5.4.2'ye göre mesleki kıdem yılına göre iş doyumu açısından 'yapılan işle ilgili', 'amirlerle ilgili', "iş arkadaşlarıyla ilgili" ve 'ilerleme ile ilgili" puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. "Ücretle ilgili özellikler toplamı" açısından bir fark olmadığı görülmektedir. Tablo 5.4.1'de görülen bu farklılıkların hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.4.3 Mesleki Kıdeme Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Ortalamalarına İlişkin Bulgular

	Mesleki kıdeminiz	Mesleki kıdeminiz	Ortalama Farkı	P
Yaptığınız işle İlgili Özellikler Toplamı	1-10 yıl	11-20 yıl	2,4674	,064
		21 ve üstü	-1,6137	,199
	11-20 yıl	1-10 yıl	-2,4674	,064
		21-ve üstü	-4,0811*	,008
	21 ve üstü	1-10 yıl	1,6137	,199
		11-20 yıl	4,0811*	,008
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	1-10 yıl	11-20 yıl	7,0888*	,000
		21 ve üstü	1,7511	,312
	11-20 yıl	1-10 yıl	-7,0888*	,000
		21-ve üstü	-5,3376*	,012
	21 ve üstü	1-10 yıl	-1,7511	,312
		11-20 yıl	5,3376*	,012
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	1-10 yıl	11-20 yıl	4,3750*	,012
		21 ve üstü	-,6969	,669
	11-20 yıl	1-10 yıl	-4,3750*	,012
		21-ve üstü	-5,0719*	,012
	21 ve üstü	1-10 yıl	,6969	,669
		11-20 yıl	5,0719*	,012
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	1-10 yıl	11-20 yıl	1,0453	,201
		21 ve üstü	-2,6606*	,001
	11-20 yıl	1-10 yıl	-1,0453	,201
		21-ve üstü	-3,7059*	,000
	21 ve üstü	1-10 yıl	2,6606*	,001
		11-20 yıl	3,7059*	,000

*p<.05

Tablo 5.4.3'e göre "yapılan işle ilgili özellikler", "iş arkadaşları ile ilgili özellikler" ve "ilerleme ile ilgili özellikler" açısından 21 yıl ve daha üstü hizmet süresine sahip

öğretmenlerin daha düşük hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte “amirlerle ilgili özellikler” açısından 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin “11 yıl ve daha üstü” hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir”. “Ücretle ilgili özellikler” açısından ise gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.5 Yaşa göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular

Tablo 5.5.1 Yaşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına ilişkin bulgular

		N	Ortalama	Standart Sapma
Okul Yöneticinizin İletişim Rolü Toplamı	21-32yas	121	66,1901	10,6945
	33-44yas	124	65,9919	14,1912
	45veustu	89	65,0449	13,3977
	Toplam	334	65,8114	12,7773
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	21-32yas	121	28,2893	4,1280
	33-44yas	124	28,3065	5,3148
	45veustu	89	28,0112	5,4679
	Toplam	334	28,2216	4,9489
Okul Yöneticinizin Bireysel İlişkiler Rolü Toplamı	21-32yas	121	28,4959	4,2094
	33-44yas	124	28,2016	5,9878
	45veustu	89	27,9438	5,5746
	Toplam	334	28,2395	5,2809
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	21-32yas	121	36,3636	7,7513
	33-44yas	124	38,1935	8,5385
	45veustu	89	39,6854	8,6505
	Toplam	334	37,9281	8,3724
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	21-32yas	121	81,9835	16,2609
	33-44yas	124	85,5242	18,5246
	45veustu	89	85,2697	19,4841
	Toplam	334	84,1737	18,0307
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	21-32yas	121	24,2066	6,3978
	33-44yas	124	25,2823	7,0602
	45veustu	89	25,6966	6,4850
	Toplam	334	25,0030	6,6831

Yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri tablo 5.5.1'de görülmektedir.

Tablo 5.5.2.Yaşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	Gruplar Arası	73,677	2	36,838	,225	,799
	Gruplar İçi	54291,440	331	164,022		
	Toplam	54365,117	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	5,385	2	2,693	,109	,896
	Gruplar İçi	8150,220	331	24,623		
	Toplam	8155,605	333			
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	Gruplar Arası	15,912	2	7,956	,284	,753
	Gruplar İçi	9270,927	331	28,009		
	Toplam	9286,838	333			
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Gruplar Arası	579,730	2	289,865	4,215	,016
	Gruplar İçi	22762,546	331	68,76		
	Toplam	23342,275	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	913,506	2	456,753	1,408	,246
	Gruplar İçi	107346,422	331	324,309		
	Toplam	108259,928	333			
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	Gruplar Arası	129,232	2	64,616	1,451	,236
	Gruplar İçi	14743,765	331	44,543		
	Toplam	14872,997	333			

* p <.05

Tablo 5.5.2’de yaşa göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü “,”okulu yönetme rolü”,”bireysel ilişkiler rolü”,”okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte yaşa göre algılanan okul

yöneticisinin “kaynak sağlayıcı rolü” puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 5.5.1’de görülen bu farklılığın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.5.3 Yaşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	Yaşınız	Yaşınız	Ortalama Farkı	P
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü	21-32yaş	33-44 yaş	-1,8299	,085
		45 ve üstü	-3,3218*	,004
	33-44 yaş	21-32 yaş	1,8299	,085
		45ve üstü	-1,4918	,196
	45 ve üstü	21-32 yaş	3,3218*	,004
		33-44 yaş	1,4918	,196

*p<.05

Tablo 5.5.3’e göre 45 yaş ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin daha genç öğretmenlerden okul yöneticilerinin “kaynak sağlayıcı rollerinin” daha olumlu olarak algılandığı görülmektedir.

5.6 Yaşa göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular

Tablo 5.6.1.Yaşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart Sapma
Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	21-32yaş	121	33,3719	9,8057
	33-44yaş	124	34,6129	8,7659
	45veüstü	89	34,8202	9,9813
	Toplam	334	34,2186	9,4750
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	21-32yaş	121	3,7190	4,1518
	33-44yaş	124	4,0403	4,7428
	45veüstü	89	3,8315	4,4139
	Toplam	334	3,8683	4,4371
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	21-32yas	121	41,7934	11,0536
	33-44yas	124	39,8710	14,4019
	45veustu	89	38,3820	14,0393
	Toplam	334	40,1707	13,2127
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	21-32yaş	121	39,8347	10,8500
	33-44yaş	124	38,6048	12,9300
	45veüstü	89	38,3708	13,3139
	Toplam	334	38,9880	12,3059
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	21-32yaş	121	10,1901	5,7421
	33-44yaş	124	10,1290	5,8837
	45veüstü	89	12,5393	5,9027
	Toplam	334	10,7934	5,9150

Yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.6.1’de görülmektedir.

Tablo 5.6.2 Yaşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	138,237	2	69,119	,769	,464
	Gruplar İçi	29756,807	331	89,900		
	Toplam	29895,045	333			
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	6,487	2	3,244	,164	,849
	Gruplar İçi	6549,717	331	19,788		
	Toplam	6556,204	333			
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	614,491	2	307,246	1,768	,172
	Gruplar İçi	57518,781	331	173,773		
	Toplam	58133,272	333			
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	138,857	2	69,428	,457	,634
	Gruplar İçi	50289,095	331	151,931		
	Toplam	50427,952	333			
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	370,070	2	185,035	5,429	,005
	Gruplar İçi	11280,676	331	34,081		
	Toplam	11650,746	333			

* p <.05

Tabloya göre yaşa göre iş doyumu açısından “yapılan işle ilgili”, “ücretle ilgili”, “amirlerle ilgili” ve “iş arkadaşlarıyla ilgili” puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte

yaşa göre iş doyumu açısından “ilerleme ile ilgili özellikler” arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 5.6.1’de görülen bu farklılığın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.6.3 Yaşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	Yaşınız	Yaşınız	Ortalama Farkı	P
İlerleme İle İlgili Özellikler	21-32yaş	33-44 yaş	6,105E-02	,935
		45 ve üstü	-2,3492*	,004
	33-44 yaş	21-32 yaş	-6,11E-02	,935
		45ve üstü	-2,4103*	,003
	45 ve üstü	21-32 yaş	2,3492*	,004
		33-44 yaş	2,4103*	,003

*<.05

Tablo 5.6.3’e göre 45 yaş ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin daha genç öğretmenlerden “ilerlemeyle ilgili özellikler” açısından daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur.

5.7 Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan liderlik davranışlarına ilişkin bulgular

Tablo 5.7.1 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Okul Yöneticinizin İletişim Rolü Toplamı	1-3 yıl	194	65,9485	12,9582
	3-6 yıl	90	65,5778	12,8404
	6 ve daha fazla	50	65,7000	12,1844
	Toplam	334	65,8114	12,7773
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	1-3 yıl	194	28,1237	4,9458
	3-6 yıl	90	28,7778	4,5661
	6 ve daha fazla	50	27,6000	5,5879
	Toplam	334	28,2216	4,9489
Okul Yöneticinizin Bireysel İlişkiler Rolü Toplamı	1-3 yıl	194	28,3247	5,4462
	3-6 yıl	90	28,0667	5,1359
	6 ve daha fazla	50	28,2200	4,9705
	Toplam	334	28,2395	5,2809
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	1-3 yıl	194	38,1289	8,0484
	3-6 yıl	90	37,9111	8,7186
	6 ve daha fazla	50	37,1800	9,0794
	Toplam	334	37,9281	8,3724
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	1-3 yıl	194	84,3763	17,7235
	3-6 yıl	90	84,3778	17,4469
	6 ve daha fazla	50	83,0200	20,4366
	Toplam	334	84,1737	18,0307
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	1-3 yıl	194	24,8093	6,6442
	3-6 yıl	90	25,1889	6,7589
	6 ve daha fazla	50	25,4200	6,8036
	Toplam	334	25,0030	6,6831

Yıllara göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.7.1’de görülmektedir.

Tablo 5.7.2 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan Liderlik Davranışına İlişkin Bulgular

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	Gruplar Arası	9,177	2	4,588	,028	,972
	Gruplar İçi	54355,940	331	164,217		
	Toplam	54365,117	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	49,018	2	24,509	1,001	,369
	Gruplar İçi	8106,586	331	24,491		
	Toplam	8155,605	333			
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	Gruplar Arası	4,117	2	2,059	,073	,929
	Gruplar İçi	9282,721	331	28,044		
	Toplam	9286,838	333			
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Gruplar Arası	35,828	2	17,914	,254	,776
	Gruplar İçi	23306,447	331	70,412		
	Toplam	23342,275	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	78,262	2	39,131	,120	,887
	Gruplar İçi	108181,666	331	326,833		
	Toplam	108259,928	333			
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	Gruplar Arası	19,085	2	9,542	,213	,809
	Gruplar İçi	14853,912	331	44,876		
	Toplam	14872,997	333			

* p < .05

Tablo 5.7.2'ye göre okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan okul yöneticisinin “iletişim rolü”, “okulu yönetme rolü”, “bireysel ilişkiler rolü”, “kaynak sağlayıcı rolü”, “okulu geliştirme rolü” ve “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.8 Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular

Tablo 5.8.1 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Yaptığımız İşle İlgili Özellikler Toplamı	1-3 yıl	194	35,0464	8,9154
	3-6 yıl	90	33,4556	9,6967
	6 ve daha fazla	50	32,3800	10,9094
	Toplam	334	34,2186	9,4750
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	1-3 yıl	194	3,8144	4,1869
	3-6 yıl	90	4,5444	5,0529
	6 ve daha fazla	50	2,8600	4,0608
	Toplam	334	3,8683	4,4371
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	1-3 yıl	194	41,8144	12,9297
	3-6 yıl	90	38,6333	12,2469
	6 ve daha fazla	50	36,5600	15,0715
	Toplam	334	40,1707	13,2127
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	1-3 yıl	194	39,0258	11,7002
	3-6 yıl	90	39,7222	11,8141
	6 ve daha fazla	50	37,5200	15,2720
	Toplam	334	38,9880	12,3059
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	1-3 yıl	194	10,4227	5,9110
	3-6 yıl	90	11,8111	5,8902
	6 ve daha fazla	50	10,4000	5,8763
	Toplam	334	10,7934	5,9150

Okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.8.1'de görülmektedir

Tablo 5.8.2 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Yaptığımız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	354,360	2	177,180	1,985	,139
	Gruplar İçi	29540,685	331	89,247		
	Toplam	29895,045	333			
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	92,542	2	46,271	2,370	,095
	Gruplar İçi	6463,662	331	19,528		
	Toplam	6556,204	333			
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	1388,733	2	694,366	4,050	,018
	Gruplar İçi	56744,540	331	171,434		
	Toplam	58133,272	333			
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	156,545	2	78,273	,515	,598
	Gruplar İçi	50271,407	331	151,877		
	Toplam	50427,952	333			
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	127,616	2	63,808	1,833	,162
	Gruplar İçi	11523,129	331	34,813		
	Toplam	11650,746	333			

* p <.05

Tablo 5.8.2'ye göre okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre iş doyumu açısından "yapılan işle ilgili", "ücretle ilgili", "iş arkadaşlarıyla ilgili" ve "ilerleme ile ilgili" puanlar

arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte okulda aynı yönetici ile çalışma süresine göre iş doyumu açısından “amirler ile ilgili özellikler” arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 5.8.3 Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki Fark İçin Yapılan LSD Testi

	Okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıyorsunuz?	Okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıyorsunuz?	Ortalama Farkı	P
Amirler İle İlgili Özellikler	1-3 yıl	3-6 yıl	3,1811	,058
		6 ve daha fazla	5,2544*	,012
	3-6 yıl	1-3 yıl	-3,1811	,058
		6 ve daha fazla	2,0733	,370
	6 ve daha fazla	1-3 yıl	-5,2544*	,012
		3-6 yıl	-2,0733	,370

* p<.05

Tablo 5.8.3’e göre 1-3 yıl arası aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin 3 yıl ve daha üstü aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerden “amirleri ile ilgili” daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

5.9 Branşa göre algılanan liderlik davranışına ilişkin bulgular

Tablo 5.9.1 Branşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	66,1530	13,0964
	Fen-matematik	41	69,3659	9,2297
	Sosyal-Türkçe	38	65,6579	12,1550
	Resim-müzik-beden	34	65,0882	12,6715
	Diğer	38	61,1316	14,3191
	Toplam	334	65,8114	12,7773
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	28,2022	5,2170
	Fen-matematik	41	29,6829	3,0695
	Sosyal-Türkçe	38	27,7105	4,6841
	Resim-müzik-beden	34	28,5882	4,5067
	Diğer	38	26,9211	5,6395
	Toplam	334	28,2216	4,9489
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	28,2896	5,5834
	Fen-matematik	41	29,6585	3,7591
	Sosyal-Türkçe	38	28,6579	4,5278
	Resim-müzik-beden	34	27,4706	5,1418
	Diğer	38	26,7368	5,7454
	Toplam	334	28,2395	5,2809
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	37,6940	8,6890
	Fen-matematik	41	40,6098	7,8386
	Sosyal-Türkçe	38	36,6316	8,0452
	Resim-müzik-beden	34	38,3824	7,8355
	Diğer	38	37,0526	7,9149
	Toplam	334	37,9281	8,3724
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	84,4863	18,5140
	Fen-matematik	41	91,3902	12,3832
	Sosyal-Türkçe	38	81,0789	18,2511
	Resim-müzik-beden	34	81,9118	19,1555
	Diğer	38	80,0000	17,9760
	Toplam	334	84,1737	18,0307
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	24,6448	6,9305
	Fen-matematik	41	27,7561	4,0298
	Sosyal-Türkçe	38	23,7368	7,0660
	Resim-müzik-beden	34	25,5882	7,0716
	Diğer	38	24,5000	6,5088
	Toplam	334	25,0030	6,6831

Branşa göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.9.1’de görülmektedir.

Tablo 5.9.2 Branşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Yöneticinizin İletişim Rolü Toplamı	Gruplar Arası	1390,259	4	347,565	2,159	,073
	Gruplar İçi	52974,858	329	161,018		
	Toplam	54365,117	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	166,393	4	41,598	1,713	,147
	Gruplar İçi	7989,211	329	24,283		
	Toplam	8155,605	333			
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	Gruplar Arası	195,577	4	48,894	1,769	,135
	Gruplar İçi	9091,261	329	27,633		
	Toplam	9286,838	333			
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Gruplar Arası	404,890	4	101,222	1,452	,217
	Gruplar İçi	22937,386	329	69,718		
	Toplam	23342,275	333			
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Gruplar Arası	3352,958	4	838,239	2,629	,034
	Gruplar İçi	104906,970	329	318,866		
	Toplam	108259,928	333			
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Rollerini Toplamı	Gruplar Arası	416,420	4	104,105	2,369	,052
	Gruplar İçi	14456,577	329	43,941		
	Toplam	14872,997	333			

* p < .05

Tablo 5.9.2'ye göre branşa göre algılanan okul yöneticisinin "iletişim rolü", "okulu yönetme rolü", "bireysel ilişkiler rolü" ve "kaynak sağlayıcı rolü", "öğretmeni geliştirmeye

yönelik rolü' puanları arasında fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte “okulu geliştirme rolü” ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 5.9.3 Branşa Göre Algılanan Liderlik Davranışı Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki İçin Yapılan LSD Testi

	Branşınız	Branşınız	Ortalama Farkı	P
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Sınıf öğretmeni	Fen-matematik	-6,9039*	,026
		Sosyal-Türkçe	3,4074	,285
		Resim-Müzik-Beden	2,5746	,441
		Diğer	4,4863	,160
	Fen-matematik	Sınıf öğretmeni	6,9039*	,026
		Sosyal-Türkçe	10,3113*	,011
		Resim-Müzik-Beden	9,4785*	,023
		Diğer	11,3902*	,005
	Sosyal-Türkçe	Sınıf öğretmeni	-3,4074	,285
		Fen-Matematik	-10,3113*	,011
		Resim-Müzik-Beden	-,8328	,844
		Diğer	1,0789	,792
	Resim-Müzik-beden	Sınıf öğretmeni	-2,5746	,441
		Fen-Matematik	-9,4785*	,023
		Sosyal-Türkçe	,8328	,844
		Diğer	1,9118	,650
	Diğer	Sınıf öğretmeni	-4,4863	,160
		Fen-Matematik	-11,3902*	,005
		Sosyal-Türkçe	-1,0789	,792
		Resim-Müzik-Beden	-1,9118	,650

* p<.05

Tablo 5.9.3'e göre fen ve matematik alanındaki öğretmenlerin diğer tüm branşlardan “okul yöneticisinin okulu geliştirme” rolünü daha olumlu olarak algıladıkları görülmektedir.

5.10 Branşa göre algılanan iş doyumuna ilişkin bulgular

Tablo 5.10.1 Branşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Yaptığımız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	34,3607	9,3251
	Fen-Matematik	41	34,6098	9,1183
	Sosyal-Türkçe	38	33,4211	8,8734
	Resim-Müzik-Beden	34	34,7941	10,5537
	Diğer	38	33,3947	10,5049
	Toplam	334	34,2186	9,4750
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	3,4754	3,9486
	Fen-Matematik	41	4,0244	5,2464
	Sosyal-Türkçe	38	3,6842	4,7710
	Resim-Müzik-Beden	34	6,0294	6,0377
	Diğer	38	3,8421	3,2176
	Toplam	334	3,8683	4,4371
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	40,5410	13,3827
	Fen-Matematik	41	43,4146	9,0221
	Sosyal-Türkçe	38	39,7895	12,4187
	Resim-Müzik-Beden	34	39,9412	14,2679
	Diğer	38	35,4737	15,2062
	Toplam	334	40,1707	13,2127
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	38,8087	12,6200
	Fen-Matematik	41	43,5366	9,6905
	Sosyal-Türkçe	38	34,5263	12,3502
	Resim-Müzik-Beden	34	39,0882	13,1849
	Diğer	38	39,3158	11,2589
	Toplam	334	38,9880	12,3059
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	183	11,1311	5,8125
	Fen-Matematik	41	10,6585	6,3977
	Sosyal-Türkçe	38	9,6579	6,5812
	Resim-Müzik-Beden	34	11,2059	5,2500
	Diğer	38	10,0789	5,8281
	Toplam	334	10,7934	5,9150

Branşa göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.10.1’de görülmektedir.

Tablo 5.10.2 Branşa Göre Algılanan İş Doyumunu Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Yaptığımız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	71,191	4	17,798	,196	,940
	Gruplar İçi	29823,854	329	90,650		
	Toplam	29895,045	333			
cretle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	189,355	4	47,339	2,446	,046
	Gruplar İçi	6366,849	329	19,352		
	Toplam	6556,204	333			
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	1302,207	4	325,552	1,885	,113
	Gruplar İçi	56831,066	329	172,739		
	Toplam	58133,272	333			
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	1615,031	4	403,758	2,721	,030
	Gruplar İçi	48812,921	329	148,368		
	Toplam	50427,952	333			
İlerleme İle İlgili Özellikler Toplamı	Gruplar Arası	95,799	4	23,950	,682	,605
	Gruplar İçi	11554,947	329	35,121		
	Toplam	11650,746	333			

* p < .05

Tablo 5.10.2’de branşa göre iş doyumunu açısından “yapılan işle ilgili” , “amirlerle ilgili” ve “ilerleme ile ilgili” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte “cret ile ilgili” ve “iş arkadaşları ile ilgili” puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 5.10.3 Branşa Göre Algılanan İş Doyumu Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki Fark İçin Yapılan LSD Testi

	Branşınız	Branşınız	Ortalama Farkı	P
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	-,5490	,471
		Sosyal-Türkçe	-,2088	,790
		Resim-Müzik-Beden	-2,5540*	,002
		Diğer	-,3667	,640
Fen-matematik	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	,5490	,471
		Sosyal-Türkçe	,3402	,732
		Resim-Müzik-Beden	-2,0050	,050
		Diğer	,1823	,854
Sosyal-Türkçe	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	,2088	,790
		Sosyal-Türkçe	-,3402	,732
		Resim-Müzik-Beden	-2,3452*	,025
		Diğer	-,1579	,876
Resim-Müzik-beden	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	2,5540*	,002
		Sosyal-Türkçe	2,0050	,050
		Resim-Müzik-Beden	2,3452*	,025
		Diğer	2,1873*	,036
Diğer	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	,3667	,640
		Sosyal-Türkçe	-,1823	,854
		Resim-Müzik-Beden	-,1579	,876
		Diğer	-2,1873*	,036
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	-4,7278*	,025
		Sosyal-Türkçe	4,2824*	,049
		Resim-Müzik-Beden	-,2795	,902
		Diğer	-,5070	,816
Fen-matematik	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	4,7278*	,025
		Sosyal-Türkçe	9,0103*	,001
		Resim-Müzik-Beden	4,4484	,116
		Diğer	4,2208	,125
Sosyal-Türkçe	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	-4,2824*	,049
		Sosyal-Türkçe	-9,0103*	,001
		Resim-Müzik-Beden	-4,5619	,114
		Diğer	-4,7895	,087
Resim-Müzik-beden	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	,2795	,902
		Sosyal-Türkçe	-4,4484	,116
		Resim-Müzik-Beden	4,5619	,114
		Diğer	-,2276	,937
Diğer	Sınıf öğretmeni	Fen-Matematik	,5070	,816
		Sosyal-Türkçe	-4,2208	,125
		Resim-Müzik-Beden	4,7895	,087
		Diğer	,2276	,937

* p < .05

Tablo 5.10.3'e göre resim, müzik, beden eğitimi ğretmenlerinin diğer tüm öğretmenlerden "cretle ilgili özellikler" alanında daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur. Fen ve Matematik ğretmenlerinin ise Sınıf ğretmeni, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ğretmenlerinden ;Sınıf ğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden daha yüksek "iş arkadaşlarıyla" ilgili iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur.

5.11 Liderlik ve İş Doyumu Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Parametreler		Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	Okul Yöneticinizin Bireysel İlişkiler Rolü Toplamı	Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Roller Toplamı	Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	İş İletişimi İle İlgili Özellikler Toplamı
Okul Yöneticinizin iletişim Rolü Toplamı	r	,896**	,921**	,705**	860**	,788**	,204**	-,006	,702**	,267**	,353**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.910	.000	.000	.000
	N	334	334	334	334	334	334	334	334	334	334
Okul Yöneticinizin Okulu Yönetme Rolü Toplamı	r		,883**	,728**	,859**	,779**	,239**	-,018	,683**	,330**	,354**
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.748	.000	.000	.000
	N		334	334	334	334	334	334	334	334	334
Okul Yöneticinizin Bireysel ilişkiler Rolü Toplamı	r			,691**	,834**	,765**	,180**	-,001	,700**	,261**	,324**
	p			.000	.000	.000	.001	.986	.000	.000	.000
	N			334	334	334	334	334	334	334	334
Okul Yöneticinizin Kaynak Sağlayıcı Rolü Toplamı	r				,845**	,782**	,275**	,082	,487**	,276**	,396**
	p				.000	.000	.000	.133	.000	.000	.000
	N				334	334	334	334	334	334	334
Okul Yöneticinizin Okulu Geliştirme Rolü Toplamı	r					,892**	,273**	,035	,623**	,316**	,391**
	p					.000	.000	.525	.000	.000	.000
	N					334	334	334	334	334	334
Okul Yöneticinizin Öğretmeni Geliştirmeye Yönelik Roller Toplamı	r						,201**	,072	,605**	,290**	,412**
	p						.000	.191	.000	.000	.000
	N						334	334	334	334	334
Yaptığınız İşle İlgili Özellikler Toplamı	r							,100	,281**	,358**	,303**
	p							.068	.000	.000	.000
	N							334	334	334	334
Ücretle İlgili Özellikler Toplamı	r								-,019	,019	,160**
	p								.725	.736	.003
	N								334	334	334
Amirlerle İlgili Özellikler Toplamı	r									,484**	,319**
	p									.000	.000
	N									334	334
İş Arkadaşları ile İlgili Özellikler Toplamı	r										,362**
	p										.000
	N										334

**p<.01

Tablo 5.11 Liderlik ve iş doyumu alt boyutları arasındaki ilişkiler

Tablo 5.11’de algılanan liderlik alt boyutları ile iş doyumu alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ;

A) Okul yöneticisinin iletişim rolüyle diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

B) Okul yöneticisinin “okulu yönetme rolü” ile diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

C) Okul yöneticisinin “bireysel ilişkiler rolü” ile diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

D) Okul yöneticisinin “kaynak sağlayıcı rolü” ile diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

E) Okul yöneticisinin “okulu geliştirme rolü” ile diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

F) Okul yöneticisinin “öğretmeni geliştirmeye yönelik rolü” ile diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

G) Yapılan işle ilgili iş doyumu düzeylerinin diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H) Ücretle ilgili iş doyumu düzeylerinin “ilerleme ile ilgili özellikler hariç liderlik ve iş doyumu alt boyutlarının hiçbirisiyle anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir.

I) Amirlerle ilgili iş doyumu düzeylerinin diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

J) İş arkadaşlarıyla ilgili iş doyumu düzeylerinin diğer tüm liderlik alt boyutları arasında ve iş doyumu “ücretle ilgili özellikler alt boyutu hariç ”diğer tüm iş doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

K) İlerleme ile ilgili iş doyumu düzeylerinin liderlik ve iş doyumu alt boyutlarının tümü ile anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Bölüm VI

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş tatminleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında;

1. Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık görülmemektedir. İlköğretim okullarındaki bayan ve erkek öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini algılayışlarında önemli bir fark olmadığı söylenebilir.

2. Mesleki kıdeme göre 21 yıl ve daha üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla; okul yöneticilerinin kaynak sağlayıcı rollerine daha olumlu baktığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte kendilerinden daha kıdemsiz öğretmenlere göre mevcut deneyimlerinin daha fazla olmasından dolayı yöneticilerinin kaynak sağlamadaki çalışmalarına daha olumlu baktıkları söylenebilir.

3. “Yapılan işle ilgili”, “iş arkadaşları ile ilgili”, “ilerleme ile ilgili” özellikler açısından 21 yıl ve daha üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, “amirler ile ilgili” özellikler açısından 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlere göre daha çok iş tatminine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte 21 yıl ve daha üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler kendilerinden daha az hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla mesleki doyuma daha fazla yaklaştıklarından yapılan işle ilgili, iş arkadaşları ve ilerleme ile ilgili özelliklere daha olumlu baktıkları söylenebilir. Ayrıca 10 yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenlerin kendilerinden daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla öğrenmeye daha açık olmaları nedeniyle amirleriyle olan iletişimlerine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

4. 45 yaş ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin, daha genç öğretmenlere göre yöneticilerinin “kaynak sağlayıcı rolleri”ni daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Ayrıca,

aynı yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerine yönelik “ilerleme ile ilgili” iş tatminine, daha genç öğretmenlerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Başka bir ifadeyle 45 yaş ve üzeri öğretmenlerin iş ortamındaki bilgi birikimlerinin daha fazla olması nedeniyle kendilerinden daha genç öğretmenlere göre yöneticilerinin kaynak sağlamadaki rollerini ve ilerleme ile ilgili iş tatminine daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

5. Çalışma yılına göre, 1-3 yıl arası aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin, 3 yıl ve daha üstü çalışan öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle 1-3 yıl arası aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin 3 yıldan daha fazla çalışan öğretmenlere göre yöneticilerine bakış açıları daha olumludur. 3 yıldan sonra öğretmenlerin yöneticilerinden beklentilerinde düşüş yaşanmaktadır. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerle yöneticiler arasında iletişim bozukluğu yaşandığı söylenebilir.

6. Fen ve matematik branşındaki öğretmenlerin “okul yöneticisinin okulu geliştirme rolü”nü diğer branş öğretmenlerine göre daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle sayısal branşlarda ki öğretmenlerin sözel branşlarda ki öğretmenlere göre “okul yöneticisinin okulu geliştirme rolü” ne daha olumlu bakmakta olduğu belirlenmiştir.

7. Resim, müzik ve beden eğitimi branşlarındaki öğretmenlerin, diğer branşlardaki öğretmenlerden “ücretle ilgili” daha çok iş tatminine sahip oldukları görülmüştür. Resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin egzersiz dediğimiz kurslar nedeniyle ücret konusunda daha çok tatmin oldukları söylenebilir. Bu kurslarla maaşlarına ek gelir eklendiği görülmektedir.

8. Fen ve matematik öğretmenlerinin “iş arkadaşları ile ilgili” sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine göre daha çok iş tatminine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin de sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine göre daha çok “iş arkadaşları ile ilgili” iş tatminine sahip oldukları görülmüştür.

9. Okul yöneticisinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında, ücret hariç anlamlı bir ilişki bulunduğu; yani okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumunu seviyelerini etkiledikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle okul yöneticisinin liderlik

davranışlarının çalışanlarının iş temposunu etkilediği görülmüştür. Ücret konusunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çünkü araştırmamız devlet okullarında olduğu ve öğretmenlerin ücretlerini yöneticilerinden almadıkları için veya öğretmenin aldığı ücrete yöneticisinin bir müdahalesi olmadığından ücret konusunda bir ilişki bulunamamış olabilir.

10. “Ücret” faktörünün, öğretmenlerin iş tatminine “ilerleme ile ilgili” özellikler açısından anlamlı bir ilişki gösterdiği; diğer alt boyutlarla bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin “ilerleme ile ilgili özellikler” açısından “ücret ile ilgili” anlamlı bir ilişki kurmamasının nedeni meslekte yükseldikçe ücret konusunda bir artış olması olabilir. Başka bir ifade ile öğretmenler müdür yardımcısı, müdür konumuna yükseldiklerinde doğru orantı olarak maaşlarında da artış olmakta olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yaptığım araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin iş tatmini ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç çerçevesinde yöneticilerin davranışlarının öğretmenlerin iş tatminini etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin iş tatminleri de verdikleri eğitimi etkileyeceği için eğitim sistemimiz de bu durumdan etkilenebilir. Bu çalışma ile eğitim sistemimizin temel taşlarından olan ilköğretim öğretmenlerimizin daha verimli çalışabilmesi için yöneticilerimizin kendini daha çok geliştirmesini sağlayacak hizmet içi eğitimlerle eğitimimiz sistemimiz daha da verimli hale getirilebilecektir.

6.2.Öneriler

6.2.1.UYGULAYICILARA ÖNERİLER

1. 21 yıldan daha aşağı hizmet süresi olan öğretmenlerin okulun kaynaklarının etkin kullanımı ve eksik kaynakların tamamlanması süreçlerine katılmaları sağlanmalıdır.
2. Hizmet yılı az olan öğretmenlerin, kuruma aidiyet duygularının güçlendirilmesi maksadıyla gerekli önlemler alınmalı, böylece iş tatmini düzeylerinin artırılması sağlanmalı; ayrıca ilerleyen yıllarda amirlerden kaynaklanan iş tatminsizliğinin giderilmesi maksadıyla gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.
3. 45 yaş ve altındaki öğretmenlerin, kaynakların sağlanması ve kullanımın süreçlerine katılımı sağlanarak yöneticilerle eşgüdüm içinde çalışmalarını imkanı getirilmelidir.
4. 3 yıl ve daha fazla süre birlikte çalışan yönetici ve öğretmenlerin iletişim düzeylerinin yükseltilmesi için gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.
5. Sayısal branşlardaki öğretmenlerin “okul yöneticisinin okulu geliştirme rolü”nü diğer branş öğretmenlerine göre daha olumlu algılama nedenleri tespit edilerek giderici önlemlerin alınması sağlanmalıdır.
6. Resim, müzik ve beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin “ücret” açısından iş tatminini sağlayan etkenlerin tespit edilmesi ve aynı koşulların diğer branş öğretmenlerine yansıtılarak onların da iş tatmini düzeylerinin artırılması sağlanmalıdır.
7. Sosyal branşlardaki öğretmenlerin “iş arkadaşlarına yönelik” iş tatmini düzeyinin sayısal branşlardaki öğretmenlere oranla düşük olmasının nedenleri tespit edilerek giderici önlemlerin alınması sağlanmalıdır.
8. Okul yöneticilerinin davranışlarının, öğretmenlerin iş tatminini etkilediği göz önüne alınarak, yöneticilerin davranışlarını geliştirici önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

6.2.2.Araştırmacılara Öneriler

1.Araştırma İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy ilçesi ile sınırlı olduğundan araştırmanın daha genel bir çerçeveyi kapsayabilmesi için İstanbul İli'ni veya Türkiye'deki tüm illerde ki öğretmenleri içine alan bir araştırma yapılabilir.

2.Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri de kapsayan araştırmalar yapılıp, resmi ve özel okullardaki öğretmen denekleri karşılaştırılabilir.

3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri de kapsayan araştırmalar yapılıp, öğretmen denekleri karşılaştırılabilir.

4.Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin iş tatmini ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi üzerinde durulmuştur. Benzer bir araştırma yöneticiler içinde yapılabilir.

EKLER

EK-A : Liderlik Tutum Ölçeği

EK-B : İş Tatmin Ölçeği

EK-C : İş Tatmin Ölçeği Anahtarı

EK-D : Valilik Oluru

Değerli öğretmenler,

Sizlerin görüşleri doğrultusunda çalıştığınız okuldaki yöneticilerin “Öğretim Liderliği Özelliklerini” belirlemek amacıyla bilimsel bir çalışma yapılmaktadır. Elde edilecek bulgular doğrultusunda okulların bir bütünlük içerisinde daha işlevsel olarak yürütülmeleri açısından önerilerde bulunulacaktır.

Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlarla ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmamızın geçerliliği açısından lütfen bütün cümleleri okuyunuz ve her cümleyi cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Cevaplandırmayı parantez içine [x] işaretini koyarak yapınız. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

1.BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz		1. <input type="checkbox"/> Bayan		2. <input type="checkbox"/> Erkek	
2.Mesleki Kідeminiz					
1. <input type="checkbox"/> 1-5 yıl		2. <input type="checkbox"/> 6-10 yıl		3. <input type="checkbox"/> 11-15 yıl	
		4. <input type="checkbox"/> 16-20 yıl		5. <input type="checkbox"/> 21 ve daha fazla yıl	
3.Yaşınız					
1. <input type="checkbox"/> 21-26		2. <input type="checkbox"/> 27-32		3. <input type="checkbox"/> 33-38	
		4. <input type="checkbox"/> 39-44		5. <input type="checkbox"/> 45 ve daha fazla	
4.Okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıyorsunuz?					
1. <input type="checkbox"/> 1-3 yıl		2. <input type="checkbox"/> 3-6 yıl		3. <input type="checkbox"/> 6-9 yıl	
		4. <input type="checkbox"/> 10 ve daha fazla			
5.Branşınız:					
1. <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni 2. <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi 3. <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler 4. <input type="checkbox"/> Matematik 5. <input type="checkbox"/> Türkçe					
6. <input type="checkbox"/> Resim, Müzik, Beden Eğitimi 7. <input type="checkbox"/> Diğer Branşlar					

2.BÖLÜM

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Cümleler olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangisi uygun ise o parantezin içine çarpı[x] işareti koyunuz.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Yeşim ÖZCAN

Danışman
Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN

A)OKUL YÖNETİCİNİZİN İLETİŞİM ROLÜ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1-Açık, anlaşılır, özlü konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Okuldaki çalışmalara(çalışanlar arasındaki sorunlar) açıklık getirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Çatışmaları yönetme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Çift, yönlü iletişim kurma(karşısındakinin konuşmasını dinler)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Sorun çözme tekniklerini bilme ve uygulama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Öğretmen, veli, öğrenci iletişimini sağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Öğretmenlerle tarafsız olarak iletişim kurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Öğretmenlerle çoğu kez birlikte oturma, konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Okulun hedefleri ile bireysel hedefleri birbirleriyle bütünleştirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Sözlü ve yazılı iletişimde tutarlılık gösterme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Öğretmenler arasında ayırım yapmamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranışlarına özen gösterme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Öğretmenlerin, duygu düşünce ve gereksinimlerine önem verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14-Okul içinde iletişim kanallarını açık tutma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15-Okul programına ilişkin her türlü bilgiyi öğretmenlere iletme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16-Okul içinde kendisine rahatça erişebilme	[]	[]	[]	[]	[]
17-Öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmen-öğrenci işbirliğini sağlama	[]	[]	[]	[]	[]

B)OKUL YÖNETİCİNİZİN OKULU YÖNETME ROLÜ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1-Öğretmenlerin devamlarını sağlamak için ders programının iyi ayarlama	[]	[]	[]	[]	[]
2-Sorumluluğu dengeli ve eşit olarak dağıtır	[]	[]	[]	[]	[]
3-Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına dikkat eder	[]	[]	[]	[]	[]
4-Tüm personele taraf tutmadan eşit olarak davranır	[]	[]	[]	[]	[]
5-Sorularla, sorunlarla ve tartışmalarla hemen ilgilenir.	[]	[]	[]	[]	[]
6-Okuluna sahi olur, benimser, korur	[]	[]	[]	[]	[]
7-Davranışların okuldaki personel tarafından anlaşılmasını sağlar	[]	[]	[]	[]	[]

C)OKUL YÖNETİCİNİZİN BİREYSEL İLİŞKİLER AÇISINDAN ROLÜ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1.Öğretmenlere ve öğrencilere gerçek bir ilgi ve anlayış gösterme	[]	[]	[]	[]	[]
2.Kendine kolayca yaklaşılabilen kişi olma	[]	[]	[]	[]	[]
3.Öğretmenlere fikirlerinin neden kabul edilmediğine ilişkin nedenler gösterme	[]	[]	[]	[]	[]
4.Doğruluk, dürüstlük ve güvenilir olma	[]	[]	[]	[]	[]
5.Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde esnek olma	[]	[]	[]	[]	[]
6.Okulu ile gurur duyduğunu ifade etme	[]	[]	[]	[]	[]
7.Kendi görüşlerini astlarına iletme yeteneğine ve isteğine sahip olma	[]	[]	[]	[]	[]

D)OKUL YÖNETİCİNİZİN KAYNAK SAĞLAYICI ROLÜ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1-Kaynak (araç-gereç, malzeme)bulma ve kullanma	[]	[]	[]	[]	[]
2-Yeterli personel (öğretmen, diğer personel) bulma	[]	[]	[]	[]	[]
3-Zamanı etkili kullanma	[]	[]	[]	[]	[]
4-Değişik eğitim materyallerini sağlama	[]	[]	[]	[]	[]
5-Bulunan kaynakların okulda dengeli dağılımını yapma	[]	[]	[]	[]	[]
6-Okul personelinin kaynaklardan yararlanma konusundaki tutumunu bilme ve gereken önlemleri alma	[]	[]	[]	[]	[]
7-Okul kütüphanesini kaynak yönünden geliştirme	[]	[]	[]	[]	[]

8-Ders araç-gereçlerinin amaca uygun seçilmesini ve kullanılmasını sağlama	[]	[]	[]	[]	[]
9-Öğretim verimliliğinin sağlanması için tüm kaynakları öğretmenin verimliliğine sunma	[]	[]	[]	[]	[]
10-Okul laboratuvarını donanımlı şekilde kullanıma sunma	[]	[]	[]	[]	[]

E)OKUL YÖNETİCİNİZİN OKULU GELİŞTİRME ROLÜ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1-Öğrenimi geliştirecek stratejileri belirleme	[]	[]	[]	[]	[]
2-Okulun amaçlarının gerçekleştirmek için planlama yapma	[]	[]	[]	[]	[]
3-Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve destekleme	[]	[]	[]	[]	[]
4-Yeni yönetim stratejilerinin kullanılmasını özendirme	[]	[]	[]	[]	[]
5-Sürekli olarak öğrencilerin okul başarısını yükseltme doğrultusunda çalışmalar yapma	[]	[]	[]	[]	[]
6-Veli, öğretmen ve öğrenci bakımından her zaman okulda hazır bulunan bir kişi olma	[]	[]	[]	[]	[]
7-Okul personeliyle birlikte okulu geliştirmek üzere açık amaçları geliştirme	[]	[]	[]	[]	[]
8-Karar verme sürecinde ilgili birimlerin, öğretmenlerin görüşlerini alma	[]	[]	[]	[]	[]
9-Personel değerlendirme politikalarını başarılı olarak uygulama	[]	[]	[]	[]	[]
10-Öğretmenleri geliştiren stratejileri ne ölçüde kullandıkları bakımından denetleme	[]	[]	[]	[]	[]
11-Öğrenci başarısını yükseltmeye yönelik konulara ilişkin bilgileri araştırma ve yararlanma	[]	[]	[]	[]	[]
12.Okulun amaçlarına ulaşma başarısını gösterme	[]	[]	[]	[]	[]
13-Vizyon belirleme(uzun vadede ulaşılacak hedefleri belirleme)	[]	[]	[]	[]	[]
14-Okulu geliştirme çalışmalarına kendini adanma	[]	[]	[]	[]	[]
15-Okul personelinin yaptığı işten doyum sağlamasına önem verme	[]	[]	[]	[]	[]
16-Velileri başarılı öğretmenleri takdir etmeleri için yönlendirme	[]	[]	[]	[]	[]
17-Öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla öğretmenler arasında işbirliği sağlama	[]	[]	[]	[]	[]
18-Eğitim öğretim ile ilgili problemlerin çözümünde öğretmenlerle birlikte hareket etme	[]	[]	[]	[]	[]
19-Öğrencilerin performanslarındaki gelişmeleri izleme	[]	[]	[]	[]	[]
20-Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin katılmalarını sağlama	[]	[]	[]	[]	[]
21-Öğretmenler arasında kaynak kişi olma	[]	[]	[]	[]	[]
22-Öğretmen-öğrenci ve veli arasındaki çatışmaları okulun verimliliğini artıracak yönde çözme	[]	[]	[]	[]	[]

F)OKUL YÖNETİCİNİZİN ÖĞRETMENİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ROLÜ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1-Öğretmenleri birbirinin sınıflarında gözlemler yapma doğrultusunda teşvik etme	[]	[]	[]	[]	[]
2-Sınıflarda örnek dersler verme	[]	[]	[]	[]	[]
3-Öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenmeleri ve uygulamaları için teşvik etme	[]	[]	[]	[]	[]
4-Hizmet içi eğitim programlarına katılmaları için öğretmenleri güdüleme	[]	[]	[]	[]	[]
5-Olumlu pekiştirici vererek, yapıcı eleştirilerde bulunma	[]	[]	[]	[]	[]
6-Yeni fikirleri denemeye çalışan öğretmenleri destekleme	[]	[]	[]	[]	[]
7-Yönetici, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratır	[]	[]	[]	[]	[]

ÖLÇEK II

Aşağıda işinizin değişik yönleri ile ilgili sıfat listeleri verilmiştir. Her grupta size uygun olanın yanına EVET (E) Uygun olmayanın yanına HAYIR (H) KARARSIZ olduklarınızın yanına (K)koymak üzere cevaplayınız.

YAPTIĞINIZ İŞLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- Cazip
- Monoton
- Tatmin Edici
- Sıkıcı
- İyi
- Yaratıcı
- Saygınlığı Olan
- Gerilimli
- Hoşa Giden
- Yararlı
- Yorucu
- Sağlığa Zararlı Olmayan
- Mücadeleci Olmayı Gerektiren
- Boşa Çaba Harcatan
- Basit
- Bitmek Bilmeyen
- Başarı Duygusu Yaratan
- Ayakta

ÜCRETLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

-Normal Giderler İçin Yeterli
-İşletmenin Kazancına Uygun
-Kısıtlı Geçim Sağlar
-Yetersiz
-Lüks Yaşam Sağlar
- İstikrarsız
- Hak ettiğimden Az
- Yüksek
- Düşük

AMİRLERLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- Fikrimi Alır
- Memnun Edilmesi Güç
- Kaba
- İyi İş Taktir Eder
- Anlayışlı
- Etkili
- Çağdaş
- Yöneticilik Yeteneği Yetersiz
- Çabuk Sinirlenen
- Yol Gösteren
- Sinir Bozucu
- İnatçı
-İşi İyi Bilen
- Kötü
- Zeki
- Beni Kendi Halime Bırakır
- Tembel
- İhtiyaç Halinde Yanımda

İŞ ARKADAŞLARI İLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- Teşvik Edici
- Sıkıcı
- Yavaş
- Hırslı
- Aptal
- Sorumluluk Sahibi
- Hızlı
- Zeki
- Kolayca Düşman Olabilir
- Çok Konuşur
- Akıllı
- Tembel
- Sevimsiz
- Özel Hayatıma Karışır
- Aktif
- İlgil Alanı Dar
- Sadık
- Bir arada Olunması Güç

İLERLEME İLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- İlerleme İmkanları Var
- İlerleme Olanakları Kısıtlı
- Başarıya Göre Terfi
- İlerleme İmkânı Yok
- İlerleme Şansı İyi
- Terfi İmkanları Seyrek
- Düzenli Terfi İmkanları
-Terfi İmkanları Oldukça İyi
- Adaletsiz Terfi Politikası

ÖLÇEK II

Aşağıda işinizin değişik yönleri ile ilgili sıfat listeleri verilmiştir. Her grupta size uygun olanın yanına EVET (E) Uygun olmayanın yanına HAYIR (H) KARARSIZ olduklarınızın yanına (K) koymak üzere cevaplayınız.

YAPTIĞINIZ İŞLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- E... .Cazip
- H... .Monoton*
- E.....Tatmin Edici
- H... .Sıkıcı*
- E... .İyi
- E.....Yaratıcı
- E..... Saygınlığı Olan
- H..... Gerilimli*
- E..... Hoşa Giden
- E..... Yararlı
- H..... Yorucu*
- E..... Sağlığa Zararlı Olmayan
- E..... Mücadeleci Olmayı Gerektiren
- H..... Boşa Çaba Harcatan*
- H..... Basit
- H..... Bitmek Bilmeyen*
- E..... Başarı Duygusu Yaratıcı
- H..... Ayakta*

ÜCRETLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- E.....Normal Giderler İçin Yeterli
- Eİşletmenin Kazancına Uygun
- H.....Kısıtlı Geçim Sağlar*
- HYetersiz*
- E.....Lüks Yaşam Sağlar
- H..... İstikrarsız*
- H..... Hak ettiğinden Az*
- E Yüksek
- H..... Düşük*

AMİRLERLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- E..... Fikrimi Alır
- H..... Memnun Edilmesi Güç*
- H..... Kaba*
- E..... İyi İş Taktir Eder
- E..... Anlayışlı
- E..... Etkili
- E.....Çağdaş
- H..... Yöneticilik Yeteneği Yetersiz*
- H..... Çabuk Sinirlenen*
- E..... Yol Gösteren
- H..... Sinir Bozucu*
- H..... İnatçı*
- E.....İşi İyi Bilen
- H..... Kötü*
- E..... Zeki
- E..... Beni Kendi Halime Bırakır
- H..... Tembel*
- E..... İhtiyaç Halinde Yanımda

İŞ ARKADAŞLARI İLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- E..... Teşvik Edici
- H..... Sıkıcı*
- H Yavaş*
- E..... Hırslı*
- H..... Aptal*
- E..... Sorumluluk Sahibi
- E..... Hızlı
- E Zeki
- H Kolayca Düşman Olabilir*
- H..... Çok Konuşur*
- E Akıllı
- H..... Tembel*
- H..... Sevimsiz*
- H..... Özel Hayatıma Karışır*
- E..... Aktif
- H..... İlgil Alanı Dar*
- E..... Sadık
- H..... Bir arada Olunması Güç*

İLERLEME İLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

- E..... İlerleme İmkanları Var
- H..... İlerleme Olanakları Kısıtlı*
- E..... Başarıya Göre Terfi
- H..... İlerleme İmkânı Yok*
- H..... İlerleme Şansı İyi
- H..... Terfi İmkanları Seyrek*
- E..... Düzenli Terfi İmkanları
- E.....Terfi İmkanları Oldukça İyi
- H..... Adaletsiz Terfi Politikası*

T.C
KADIKÖY KAYMAKAMLIĞI İLÇE
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/7865
KONU: Anket (Yeşim ÖZCAN)

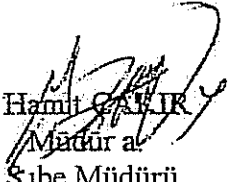
22.12.2005

MÜDÜRLÜKLERİNE
KADIKÖY

- İLGİ: a) Valilik Makamının 21.12.2005 tarih ve 580/2085 sayılı onayı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Baskı anlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07.11.2005 tarih ve 4879 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yeşim ÖZCAN "İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Liderlik Davranışları Arasındaki Diskinin İncelenmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Hamit ÇELİK
Müdür
Şube Müdürü

EK: 1 İlgı (a) Valilik Oluru

2 Onaylı Anket

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ İİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/2085
Konu :Anket (Yeşim ÖZCAN)

21Aralı05

VALİLİK MAKAMINA

- İgi: a)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının İS.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07.11.2005 tarih ve 4879 sayılı yazısı.

Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Yeşim ÖZCAN "**İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelemesi**"konulu anket çalışması uygulaması yapmak isteği ile ilgili İgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla , ekte onaylı ve mühürlü bulunan Ek: 3/1-5 de bulunan bilgilerin İlimiz Kadıköy ilçesi 3/1 de isimleri bulunan ilköğretim okulu öğretmenlerine İgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makammızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

EKLERİ:

Ek-1. İLGİ; b) yazı ve ekleri

Ömer BALIBEY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

21.
Ali SOZEL
Vali a.Vali
Vali Yardımcısı



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-9000/604S
KONU : Anket (Yeşim ÖZCAN)

İSTANBUL İL MİLLİ EGİTİM MÜDURLUĞU'NE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Yeşim ÖZCAN' in İstanbul İli Kadıköy İlçesinde (Reşat Nuri Güntekin İ.Ö.O., Şener Birgöz İ.Ö.O., Kozyatağı İ.Ö.O., Münevver Şefik Fergar İ.Ö.O., Celal Yardımcı İ.Ö.O., Kayışdağı İ.Ö.O., Küçükbakkalköy Kemal Berktaş İ.Ö.O., Göztepe İ.Ö.O., İlhami Ahmet Örnekal İ.Ö.O., Nihat Işık İ.Ö.O.) Öğretmenlere uygulamak üzere "İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARIARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" ile ilgili anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir. Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Mine ÇAKALOZ

Genel Sekreter

EKİ: Anket Formu(4 sayfa)

KAYNAKLAR

Açıkalin, Aytaç. Eğitim Yönetimi. Ankara : Pegem Yayınları, Önder Matbaacılık, 1995.

Ağan,Fatih. Özel Okullarda, Devlet Okullarında ve Dershanede Çalışan Lise Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Karşılaştırılması MÜ.Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı İnsan Kaynakları Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 2002.

Aldemir, Ceyhan; Alpay Ataol ve Gönül Budak Solakoğlu. Personel Yönetimi.1. Baskı, Barış Yayınları, İzmir, 1993.

Alıç, Mehmet.Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi,Ankara,1985.

Altuğ,Duygu.Örgütsel Davranış:Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçinde.Ankara:Haberal Eğitim Vakfı Yayınları,1997.

Aydınay,Ayşin,İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma,İstanbul,1996

Başar, Hüseyin. Eğitim Denetçisi. Personel Eğitim Merkezi Yayın No:19, Ankara:1995

Başaran, İ. Ethem. Eğitim Psikolojisi. Ankara : Yargıçoğlu Matbaası, 1974.

-----Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara : A: Ü. EBF Yayınları, 1982.

-----Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara : Gül Yayın Evi, 1992.

-----Eğitim Yönetimi:Nitelikli Okul.Dördüncü Kez Yeniden Yazım.Ankara:Feryel Matbaası,2000.

Başer, Salih. Lider Danışmanlığı Anlayışı. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Yayını, Ankara:2001

Baysal, Can; Tekarslan Erdal., İşletmeler İçin Davranış Bilimleri, İstanbul, İ.Ü. İşletme Fakültesi. 1996

Bülbül S.,Sönmez,V.,Topaç M.,Öğretmen Sorunları ve Eğitimleri Araştırması M.E.B.Yayımları ,Ankara:1982.

Bursalıoğlu, Ziya. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara : A. Ü. EBF Yay., 1978.

-----Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara : Pegem Yayınları No : 9, 1994.

Cafoğlu, Zühal, Liderlik: Bilgi-Karizma Değişim, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı, Deniz Harp Okulu Basımevi, Cilt 1, İstanbul, 1997

Can,Halil.Organizasyon ve Yönetim.Beşinci Baskı.Ankara:Siyasal Kitabevi,1999.

Ceylan,Adnan.Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu: Teori ve Uygulama. Gebze:GYTE Yayın No:2,1998.

Cüceloğlu,Doğan.İnsan ve Davranışı.Sekizinci Baskı.İstanbul:Remzi Kitapevi,1998.

Çağlayan, Nilgün. Liderlik ve Lider Danışmanlığı. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Yayını, Ankara:2001

Çetinkanat,Canan.Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumunu.Ankara:Anı Yayıncılık,2000.

Dalay,İsmail.Yönetim ve Organizasyon.Adapazarı:Sakarya Üniversitesi Yayın No:43,2001.

Dalgan, Zuhale, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma, İstanbul, 1998

Daşlıçay, Nahide: Örgüt ve Yönetim Kuramları, Ankara, Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Yayını. 1996)

----- Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları, Ankara, Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Yayını. 1997

Demirkıran, Tülay, Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, 2004.

Efil, İsmail. İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. Genişletilmiş Altıncı Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım, 1999.

Ekonomist Dergisi. Yöneticilikten Liderliğe. İstanbul 1993.

Eren, Erol. Yönetim Psikolojisi. İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, İstanbul: 1989

----- Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Yedinci Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım, 2001.

----- Yönetim ve Organizasyon, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi. 1991

Erdoğan, İlhan. İşletmelerde Davranış. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, 4. Basım. Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul, 1994.

----- İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış. İstanbul İşletme Fakültesi Yayınları No: 266, İstanbul, 1996.

Erdoğan,İrfan, Okul Yönetimi Öğretim Liderliği.İstanbul:Sistem Yayıncılık,2004.

Ergeneli, Azize ve Eryiğit, Mehmet. Öğretim Elamanları İş Tatmini: Ankara'da Devlet ve Özel Üniversite Karşılaştırması Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:19,Sayı: 2,Ankara, 2001 ss.159-178.

Ergun, Turgay, Kamu Yönetimine Giriş,TODAİE Yayınları, No:241, Ankara, 1992

-----Kamu Yönetimine Giriş,TODAİE Yayınları, No:241, Ankara, 1992

Eroğlu,Feyzullah.Davranış Bilimleri.İstanbul: Beta Yayıncılık,1998.

Ertürk,Mümin.İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon.İkinci Baskı.İstanbul:Beta Basım Yayım,1998.

Farsakoğlu, Mustafa. Liderlik ve Çalışma Yönetimi Ders Notları, İstanbul: 2005

Fındıkçı, İlhami.İnsan Kaynakları Yönetimi.Üçüncü Baskı.İstanbul:Alfa Yayınları,2001.

Gökçe, Gülise ve Şahin, Ali, Örgütte Liderlik, Davranış Bilimleri Ders Notları, Ed.: Orhan Gökçe ve N. Ata Atabey, Konya, 2001

Green, Jutta Job Satisfaction of Community Coolege Chairperson. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University The Degree of Doctor of Philosophy in Educational Leadership and Policy Studies Blacksburg, Virginia,2000

Günbayı,İlhan.İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu(Malatya Örneği).Yayınlanmamış Doktora Tezi.H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü,1999.

Güney,Salih.Yönetim ve Organizasyon.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım,2001.

Gürbüz, Yücel. Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Tatmini Düzeyleri ve Bunun Örgütsel Stres Kaynakları ile Karşılaştırılması Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul,1998.

Hodgetts,Richard M. Yönetim(Teori,Süreç ve Uygulama). Mutlu.İkinci Baskı,İstanbul:Beta Basım Yayım Dağıtım,1999.

<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-12072000-130914/unrestricted/pdf>

<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04999-142711>

İşıkhân, Vedat. Sosyal Hizmet Örgütlerinin İşlevsellik Ölçütü: İş Doyumunu, Verimlilik Dergisi. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Cilt:25, Sayı:1, 1996.

İşıkhân, Vedat. Sosyal Hizmet Örgütlerinin İşlevsellik Ölçütü: İş Doyumunu, Sayı:1, Verimlilik Dergisi.Prodüktivite Merkezi Yayını, Ankara,1996.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

Kabasakal, Hayat E. Güdülenme Kuramları ve Son Yıllardaki Gelişmeler, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt:4, Sayı:1-2, İzmir,1989.

Karaca, Emel. Örgütsel Takımlar-Takım Çalışması ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi).İstanbul: 1994.

Karataş,Süleyman,2006 <http://www2.aku.edu.tr/~skaratas/omg/omg1.ppt#1>

Kaynak,Tuğrul. Organizasyonlarda Davranış. İ.Ü.İşletme Fakültesi, Yayını.İstanbul:1990.

Keçecioglu, Tamer, Liderlik ve Liderler, Kalder Yayınları, No:24, 1998

Kılınç, Taner, Lider Durumsallığın Ötesi (II). Karizmatik Liderlik Yaklaşımı, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı, Deniz Harp Okulu Basımevi Cilt 2, İstanbul, 1997

Kimball,Roland B. The Effectiveness of Rewards and Incentives For Teachers. USA:Department of Healt,Education and Welfare, Washington D.C. Office of Secretary,1973.

Kocacık,Faruk.Çalışma Sosyolojisi.Sivas:Dilek Ofset Matbaacılık,2000.

Koçel,Tamer.İşletme Yöneticiliği.Gözden Geçirilmiş Sekizinci Baskı.İstanbul:Beta Basım Yayım Dağıtım,2001.

Maslumoğlu,Nimmet.İşletmelerde Liderlik ve Uygulamaları,Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi,İstanbul,1995.

Milli Eğitim Temel Kanunu

Naisbitt,John.Değişen Dünyada 1990'ların On Yedi Hedefi,(Çev;Erdal Güven)Form Yayınları,1990.

Öncü, H.Fikret. Yönetimde Eğitim, İstanbul Değişim Dinamikleri Yayınları. 1998

Oral, Saima ve Zeynep Kusluvan. Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Artırmaya Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar, Verimlilik Dergisi. Sayı:3, Milli Prodüktivite Merkezi Yayını, Ankara, 1997.

Ormancıoğlu, Pınar. İşten Ayrılma Düşüncesinin Kişilik Özellikleri ve İş Tatmini Açısından İncelenmesine Yönelik Basın Sektöründe Bir Uygulama, İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,1995.

Özel, Mustafa, Stratejik Yönetim ve Liderlik, İz Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul, 1995

Özgüven, İbrahim Ethem. Endüstri Psikolojisi. Ankara: Pdrem Yayınları, 2003.

Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel. Örgütsel Davranış. Eskişehir: Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırmaları Vakfı Yayınları, No:111, 1996

-----Örgütsel Davranış. Eskişehir: Etam Matbaa Tesisleri, 2001.

Özkuş, Metin. Çalışma Sosyolojisi: İşgücünün Sosyolojik Özellikleri. Isparta: 1997.

Öznel, Didem. Liderlikle İlgili Başlıca Yaklaşımlar, Yönetim İşlevleri ve Basın İşletmelerinde Yöneticilerin Özellikleri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı, İstanbul, 1998.

Palmer, Margeret ve Kenneth T. Winters. İnsan Kaynakları, İstanbul: Rota Yayıncılık, 1993.

Şimşek, Levent. İş Tatmini, Verimlilik Dergisi. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 1995

Paşa, Selda F. Türkiye Ortamında Liderlik Özellikleri, İstanbul, Türk Psikologlar Derneği Yayınları. 2000

Reisoğlu, Nuran Kılıç. Motivasyonun İşgören ve İşletme Üzerindeki Etkileri ve İşgörenin Motivasyonunu Artırma Yolları. İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1992.

Sakalar, Rasim. İlkokul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Müdürlerine İlişkin Liderlik Beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1987.

Saraç, Adil. Örgüt ve Yönetim, Ankara Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Yayını. 2002

Sarıtaş, Mustafa. Yönteminde Kişilik Faktörü , Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl:3,Sayı:4, Ankara,1997.

Sapancalı, Faruk. Çalışanların Güdülenmesinde Kullanılan Özendirici Araçlar, Verimlilik Dergisi.Ankara:Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları,1993/4,ss.55-74.

Şahin, Ali. Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Kendi Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri ile Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. Selçuk Üniversitesi, Konya:2002.

Şahin,İdris. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri".Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,1999.

Şimşek,M.Şerif.Yönetim ve Organizasyon.Genişletilmiş İkinci Baskı.Konya:Damla Ofset Matbaacılık,1996.

Şimşek, M.Şerif; Akgemici, Tahir. Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Ankara, Nobel Yayın Dağıtımı. 1998

T.C. Anayasası

Tanrıöğen,Abdurrahman.Okul Müdürünün Etkinliği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler,Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi,1998.

Taşkın,Erdoğan.İşletme Yönetiminde Liderlik Nedir?,Politik Ekonomik Bülten,Sayı:91,İstanbul,1995.

Taştan, Seçil., Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2001

Taymaz, Haydar. Hizmet İçi Eğitim. PEGEM Yayınları, Ankara:1992

-----Teftiş. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:113, Ankara:1982

Tekarslan, Erdal; Kılınç, Taml. Davranışın Sosyal Psikolojisi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi. 2000

Tellioglu, Adem; İstanbul İli Beyoğlu İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri, Yıldız Teknik Üniversitesi ,İstanbul,2004

Turgut, Fuat. Öğretimin Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, Ankara:1985

Ulusoy, Tülin. İşletmelerde İş Tatmini ve Karşılaştırmalı Bir Uygulama Araştırması İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul,1993.

Üstündağ, Mustafa. Ticaret Lisesi Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Liderlik Davranışları, Doktora Tezi, Ankara, 1987.

Varış, Fatma. Eğitimde Program Geliştirme. Alkım Yayınları, Ankara:1995)

Vecchio, Robert P. Organizational Behaviour. Third Pres. Orlando: The Dryden Pres, 1995.

Yıldız, Murat, Liderlik Yaklaşımları ve Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Araştırmaları, Türk İdare Dergisi, Haziran, 2002

Yüksel, Öznur. İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Volkan Matbaacılık, 1997.

ÖZGEÇMİŞ

Yeşim ÖZCAN

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 01.01.1978
Doğum Yeri Mersin
Medeni Durumu: Bekar

Eğitim :

Lise 1992-1995 Tevfik Sırrı Gür Lisesi
Lisans 1997-2001 Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

2004- Devam Şehit Öğ.Sevda AYDOĞAN İÖO-İstanbul
2002-2004 Karatay İÖO-Batman
2001-2002 Mehmet Akif Ersoy İÖO-Sason\Batman