

T. C.

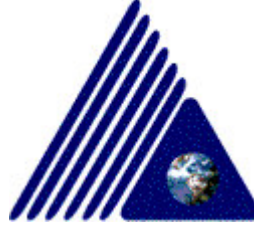
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİNİ İLE OKUL
YÖNETİMİNİN LİDER DAVRANIŞ BİÇİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Ferda AYHAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul, 2006



T. C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİNİ İLE OKUL
YÖNETİMİNİN LİDER DAVRANIŞ BİÇİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Ferda AYHAN

Danışman

Prof. Dr. İsmet BARUTÇUGİL

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul, 2006

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	iii
SİMGE LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	viii
ÖNSÖZ.....	x
ABSTRACT	xi
ÖZET.....	xii
GİRİŞ	1
1. LİDERLİK.....	4
1.1. Liderlik Kuramları	10
1.1.1. Özellik kuramları	10
1.1.2. Davranışsal kuramlar	12
1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi çalışmaları	13
1.1.2.2. Michigan Üniversitesi çalışmaları.....	14
1.1.2.3. Yönetim Kafesi kuramı	15
1.1.3. Durumsallık kuramları	17
1.1.3.1. Yol Amaç kuramı	17
1.1.3.2. Fiedler'in durumsallık kuramı	19
1.1.3.3. Vroom ve Yetton'un normatif kuramı	20
1.1.3.4. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı	23
1.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı	24
1.2. Lider Davranış Biçimleri.....	26
1.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik	26
1.2.2. Sürdürümcü (Transaksiyonel) liderlik	34
1.2.3. Serbestlik tanıyan liderlik	37
1.3. Eğitim Örgütlerinde Liderlik.....	38
2. İŞ TATMİNİ.....	43
2.1. Başlıca Motivasyon Teorileri	46
2.1.1. Kapsam teorileri	47
2.1.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi.....	48
2.1.1.2. ERG yaklaşımı	49

2.1.1.3. Çift faktör teorisi (hijyen-motivasyon teorisi)	50
2.1.1.4. Başarma ihtiyacı teorisi	51
2.1.2. Süreç teorileri	52
2.1.2.1. Davranış şartlandırma yaklaşımı	53
2.1.2.2. Bekleyiş teorileri	55
2.1.2.3. Eşitlik teorisi	60
2.1.2.4. Amaç teorisi	62
2.2. Eğitim Örgütlerinde İş Tatmini	63
3. İŞ TATMİNİ İLE OKUL YÖNETİMİNİN LİDER DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	
ARASINDAKİ İLİŞKİLER	66
3.1. Eğitim Örgütleri ve Değişim	67
3.2. Okul Yöneticiliği	69
3.3. Çağdaş Öğretmenin Yetkinlikleri	72
3.4. Öğretmenin Motivasyonu	75
3.5. Öğretmenin Motivasyonunda Okul Yöneticisinin Rolü	77
4. ARAŞTIRMA	81
4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	81
4.2. Araştırmanın Modeli	82
4.3. Evren ve Örneklem	82
4.4. Sınırlılıklar	82
4.5. Verilerin Toplanması ve Anketin Uygulanması	83
4.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	89
5. BULGULAR VE YORUMLAR	90
5.1. Örnekleme İlişkin Bulgular	90
5.2. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular	92
5.2.1. Ortalamalara ilişkin bulgular	92
5.2.2. T-testi bulguları	95
5.2.3. Varyans analizi bulguları	96
5.3. Çoklu Regresyon Bulguları	110
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	118
6.1. Sonuç	118
6.2. Öneriler	121
EKLER	124
KAYNAKLAR	130
ÖZGEÇMİŞ	135

SİMGE LİSTESİ

N	Frekans
%	Yüzde
<	Küçüktür
>	Büyüktür
S	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
p	Anlamlılık Düzeyi
sd	Serbestlik Derecesi
β	Beta (Regresyon Katsayısı)

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
LBDQ	Leader Behaviour Description Questionnaire
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
vd.	Ve Diğerleri
s.	Sayfa

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1	Liderin izleyenler üzerindeki güç kaynakları	5
Şekil 1.2	Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesleri.....	16
Şekil 1.3	Yol-Amaç kuramında yer alan değişkenler arasındaki ilişki.....	18
Şekil 1.4	Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik davranışı ve astların olgunluk düzeyi ilişkisi.....	23
Şekil 1.5	Lider davranışlarında etkinlik boyutu.....	25
Şekil 2.1.	Motivasyon - davranış ilişkisi.....	47
Şekil 2.2	Klasik şartlandırma	53
Şekil 2.3	Sonuçsal şartlandırma	53
Şekil 2.4	Vroom Motivasyon Modeli.....	57
Şekil 2.5	Lawler-Porter Motivasyon Modeli	58

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.1	Başarılı liderlerin özellik ve yetenekleri	12
Tablo 1.2	Beş liderlik biçimi.....	21
Tablo 1.3	Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik tarzlarının karşılaştırılması.....	37
Tablo 5.1	Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre frekans dağılımı... 90	
Tablo 5.2	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımı.....	90
Tablo 5.3	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre frekans dağılımı	91
Tablo 5.4	Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyim senelerine göre frekans dağılımı	91
Tablo 5.5	Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin liderlik tarzları ve iş tatmini puan ortalamaları	92
Tablo 5.6	Araştırmaya katılan devlet okulu öğretmenlerinin liderlik tarzları ve iş tatmini puan ortalamaları	93
Tablo 5.6	Araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinin liderlik tarzları ve iş tatmini puan ortalamaları	94
Tablo 5.7	Dönüşümcü liderlik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	95
Tablo 5.8	Dışsal tatmin puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	95
Tablo 5.9	Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına bakış açılarının yaş aralıklarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları	96
Tablo 5.10	Dönüşümcü liderlik tarzının hangi yaş grupları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	97
Tablo 5.11	Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına bakış açılarının deneyim yıllarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları	98
Tablo 5.12	Dönüşümcü liderlik tarzının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	99
Tablo 5.13	Öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik tarzına bakış açılarının deneyim yıllarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları	100
Tablo 5.14	Serbestlik tanıyan liderlik tarzının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	101
Tablo 5.15	Öğretmenlerin içsel tatmin düzeylerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasının Anova sonuçları	102
Tablo 5.16	İçsel tatmin puanlarının hangi yaş grupları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	103
Tablo 5.17	Öğretmenlerin içsel tatmin düzeylerinin deneyim yıllarına göre karşılaştırılmasının Anova sonuçları	104
Tablo 5.18	Öğretmenlerin içsel tatmin puanlarının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	105
Tablo 5.19	Öğretmenlerin dışsal tatmin düzeylerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasının Anova sonuçları	106
Tablo 5.20	Dışsal tatmin puanlarının hangi yaş grupları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	107
Tablo 5.21	Öğretmenlerin dışsal tatmin düzeylerinin deneyim yıllarına göre karşılaştırılmasının Anova sonuçları	108

Tablo 5.22 Öğretmenlerin dışsal tatmin puanlarının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları	109
Tablo 5.23 Devlet okullarında liderlik tarzlarına göre içsel tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	110
Tablo 5.24 Devlet okullarında dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzı değişkenlerine göre dışsal tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	112
Tablo 5.25 Özel okullarda dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzı değişkenlerine göre içsel tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	114

ÖNSÖZ

Toplumların kalkınmasındaki önemli öğelerden biri de eğitimidir. 21. yüzyılda eğitim örgütlerinden, bilgi toplumunu oluşturacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi görevini etkili bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Okulda; eğitsel ve yönetsel iç işleyiş, çevreye bakışta yerleşmiş bir sistem vardır. Tüm bu ilişkiler ve etkilerin ağı; okulun ortamını, eğitim iklimini oluşturur.

Okul yönetiminin yerleşmiş tutumu, oluşturulmuş eğitim iklimi verimi etkiler. Bu nedenle okul yönetimlerinin tutumu çok önemlidir. Okul ancak iyi bir yönetim ve konusunda uzman, bilgili ve yönetim becerilerine sahip iyi yöneticilerle amaçlarını gerçekleştirebilir. Amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden çok daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise, ancak uygun liderlik tarzına sahip okul yöneticileri ve buna bağlı olarak da, yüksek iş tatmini ve motivasyonla çalışan öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir.

Eğitim örgütlerinde; amaçların belirlenmesinde öğretmenlerin dahil edilmesi, kararların alınmasında katılımın sağlanması, öğretmenlerin sürekli gelişimi için çaba gösterilmesi, takdir edilmeleri, objektif olarak değerlendirilmeleri hiç şüphesiz, öğretmenlerin yüksek motivasyonunu sağlayacaktır.

Araştırmamız 6 bölümden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci bölüm “Liderlik” ve “İş Tatmini” ile ilgili kuramsal bilgilere, üçüncü bölüm eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile okul yöneticisinin lider davranış biçimleri arasındaki ilişkilere, dördüncü bölüm ise ilgili araştırmalara ayrılmıştır. Beşinci bölüm bulgular ve yorum kısmından, altıncı bölüm ise sonuç ve öneriler kısmından oluşmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde benden hiçbir zaman yardımını esirgemeyen, bana yol gösteren ve bir çok konuda değerli fikirleriyle katkıda bulunan tez danışmanım Prof. Dr. İsmet Barutçugil’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ferda AYHAN

İstanbul, 2006

ABSTRACT

The aim of the study is to specify the relationship between the teachers' job satisfaction and leadership behaviour styles of the school management.

Nowadays, school structures give more importance to effectiveness rather than bureaucracy. Besides the academic studies the activities which help to improve the social development forms the school structure. With this new structure, hierarchical school structures which exist for so many years, gave its place to democratic, open to new ideas, professionally managed, far from the centralist and always reforming school structures. According to this, old school structures have been examined and more flexible, participating and effective school models have been developed and started to be applied. Without doubt, principals are obliged to acquire new leadership styles according to the requirements of the new era.

In order to make the school reform, school principal should work in coordination with the teachers, create a team spirit and effect the teachers. Only a leadership style which gives importance to the school reform, is democratic and effective can make the teachers work with high motivation and job satisfaction, dedicate themselves to the school and take the responsibility.

For this purpose, in order to see the relationship between the leadership styles and teachers job satisfaction in schools, "Minnesota Job Satisfaction Questionnaire" and "Multifactor Leadership Questionnaire" were applied to 246 teachers who are employed by public and private schools in İstanbul. The surveys were evaluated and the datas were interpreted by using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statistics software program.

Through the surveys' results, besides the statistical information about the sample, we got the average score of all the teachers job satisfaction score levels who participated in our study. And also, t-test and variance analysis about the independent variables of gender, age and experience of teachers and multiple regression analysis to emphasize the relation between the leadership styles and job satisfaction. After this research, we came to the conclusion that, there is a positive relationship between the job satisfaction levels of teachers and school managements leadership behaviour.

Key words: schools, school manager, teacher, leadership, job satisfaction, motivation

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinin en önemli kaynaklarından biri olan öğretmenlerin iş tatmini ile okul yönetiminin lider davranış biçimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Günümüzde eğitim örgütlerinin yapılanmasında bürokratik işleyişten çok etkililiğe önem verilmektedir. Akademik programların yanı sıra sosyal gelişimi sağlayıcı etkinlikler de okul yapılarını biçimlendirmektedir. Bu yeni yapılanma ile birlikte uzun yıllardan bu yana varlığını devam ettiren hiyerarşik örgüt anlayışı yerini, daha demokratik ilişkilere dayalı, öğrenmeye açık ve kendilerini sürekli yenileyebilen, profesyonelce yönetilen, merkeziyetçilikten uzak örgüt yapılarına bırakmaktadır. Buna bağlı olarak da okul yönetimi tarzları da yeniden gözden geçirilerek daha esnek, katılımcı, etkililiği esas alacak biçimde çok yönlü etkileşime olanak veren modellere uygun tarzlar geliştirilmekte ve uygulamaya konulmaktadır. Hiç kuşkusuz tüm bu gelişmeler okul müdürlerinin de değişmesini, çağın gereklerine uygun liderlik yetkinlikleri ile donatılmalarını zorunlu duruma getirmektedir.

Tüm bu değişimlerin gerçekleştirebilmesi için okul yöneticisinin, öğretmenlerle koordineli bir biçimde çalışması, takım ruhu yaratabilmesi ve öğretmenlerini etkileyebilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yüksek moral ve motivasyona sahip olabilmeleri, kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri, sorumluluk ve yetkiyi isteyerek alabilmeleri, yaptıkları işi sevebilmeleri ve kendilerini işe adayabilmeleri de ancak etkili, demokratik, vizyoner ve değişime önem veren bir liderlik tarzı ile mümkün olabilecektir.

Bu amaçla, eğitim örgütlerinde liderlik ve öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkinin sonuçlarını görebilmek için İstanbul İli sınırları içerisinde, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan 246 öğretmene, Minnesota İş Tatmin anketi ve Çok Faktörlü Liderlik anketi uygulanmıştır. Çalışmamızda, yapılan anketlerin sonuçları değerlendirilerek, elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik yazılım programı kullanılarak yorumlanmıştır.

Anket sonuçları doğrultusunda; örnekleme ilişkin istatistiki bilgilerin yanında, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin liderlik tarzları ile iş tatmini puan ortalamaları, cinsiyet, yaş ve deneyim bağımsız değişkenlerine göre öğretmenlerin içsel ve dışsal tatmin puanları ile liderlik tarzlarına bakış açılarıyla ilgili t-testi ve varyans analizi sonuçları ile liderlik ve iş tatmininin arasındaki ilişkinin vurgulanması için çoklu regresyon analizi sonuçları elde edilmiştir. Araştırmada; cinsiyet, yaş ve deneyim gibi faktörlerin yanında öğretmenlerin iş tatminini sağlamada uygulanacak liderlik tarzlarının da önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Dönüşümcü liderlik tarzının öğretmenler üzerinde iş tatmini ve motivasyon açısından diğer liderlik tarzlarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: eğitim örgütleri, okul yöneticisi, öğretmen, liderlik, iş tatmini, motivasyon

GİRİŞ

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde, üretim sistemleri ve bunun dayandığı teknoloji tabanında, hızlı ve köklü değişmeler yaşanmaktadır. Bilişim teknolojisindeki çağa uygun hızlı ilerlemeler, vasıfsız iş gücünün yanısıra beyin gücüne de gereksinimin ne denli önemli olduğunu göstermiştir.

Kaliteli insangücüne dayanan bilgi; yoğun sanayiler ve modern üretim teknikleri, bilgi çağına ulaşmanın belirleyicisi olmaktadır. Bu belirleyicilik bilim ve teknolojiden tam olarak yararlanabilmek için etkin bir örgütsel yapı ve işleyişi gerekmektedir. Bu nedenle diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde gereksinimleri karşılayacak değişikliklerin yapılabilmesinde, liderlik ve iş tatmini kavramlarının da önem kazandığı görülmektedir.

Küreselleşmedeki en önemli faktör olan ucuz işgücü ve hammadde, bilgi çağında yerini iyi yetiştirilmiş insangücünün gelişmiş bir teknolojik ve ticari altyapının varlığı ile etkin işleyen bir piyasa mekanizması ve nihai pazarın değişen ve gelişen tercihlerini yakından izleyebilme ve kolay ulaşabilme gibi faktörlere bırakmıştır. Gelişen haberleşme ve enformasyon teknolojileri eğitim örgütlerindeki bireylerin de hızlı bir şekilde çağdaş, siyasal, ekonomik ve sosyal normları tanımalarına ve buna paralel olarak hayat standartlarında hızlı bir değişimin özlemini duymalarına yol açmaktadır. Bu ortamın hazırlanmasında en önemli görev ise, şüphesiz öğretim liderlerine düşmektedir.

Lideri, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir diye tanımlamak, liderliğin insanoğlunun temel bir özelliğine veya bir ihtiyacına dayandığı görüşünü de beraberinde getirmektedir. Bu anlamıyla bakıldığında, eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin hissettiği, ancak açıklığa kavuşturamadığı düşünce ve arzuları, akla uygun benimsetilebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve onların potansiyel güçlerini bu amaç doğrultusunda faaliyete geçiren kişidir. Kısaca öğretmenleri yönetmede kullanılması gerekli bir araçtır. Bunun yanısıra eğitim örgütlerinde,

liderlik tarzlarının da iş memnuniyetini etkilediği gözönünde bulundurulması gereken önemli bir faktördür.

Freud'un yorumladığı gibi çalışma; bireyin yaşamında özsaygının ana kaynaklarından birisidir. Sanayi toplumlarında da çalışma olmazsa olmaz yaşam aktivitesidir. Bu bağlamda çalışma 20. yüzyılda bireyin yaşamının en önemli ögesi kabul edilmiştir. Çağımızda bireyin zorunlu olarak yaşamına getirilen bir takım kurallar giderek bireyin yaşamının özdisiplini haline gelerek bireyin yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Böylece çalışma; bireyin kendini ifade etmesine yardımcı olan bir araç haline dönüşmüştür.

Bu değişime neden olan faktörler ise;

- teknolojik gelişmenin neden olduğu esnek çalışma şekillerinin oluşması
 - iş yapma şekillerindeki değişim ve buna bağlı olarak çalışma sürelerindeki azalma
 - refah ve buna bağlı olarak eğitime verilen önemin artması ve iş gücü niteliğindeki yükselme
- olarak sıralanabilir.

Yukarıda vurgulanan bu faktörler eğitim örgütlerinde de öğretmenleri, kişisel gereksinimleri ön plana alan bireyler olmaya yöneltmiştir. Bu nedenle, iş gücünün tekrar örgüte kazandırılması en önemli sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Sorunun çözümü için yapılacak uygulamalar; öğretmenin huzurunu, eğitim ve öğretime yönelik ilgisini ve okul yaşamının kalitesini arttırmak olarak vurgulanabilir. İş gücü kaybının, örgütün birikiminin kaybolması anlamına geldiği de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin, yeni iş gücünün dikkate alındığı politikaları uygulamaya koymaları kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Günümüzün örgütleri, çalışanlarının memnuniyeti, motivasyonu ve tatmini konusunda; bireylerin çalışma şekillerini ve çalışma saatlerini esnekleştirerek, çalışma yaşamının dışında da bir yaşamı olduğunu kabul etmelidir. Bu bağlamda, öğretmenin çalışma yaşamının dışındaki yaşamında mutlu olabilmesi ve bu olumluluğu çalışma yaşamına yansıtması kuşkusuz okulun başarısını da etkileyecektir.

Eğitim örgütlerinin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerini iyi tanımaları, başarıya güdülenmeleri ve başarıları ile gurur duyabilmeleri, çevreyle iyi iletişim kurabilmeleri ve bunu yansıtabilmeleri sonucunda verimliliklerinin ve kapasitelerinin artarak örgüte başarı sağladıkları yadsınamaz bir gerçektir.

Sonuç olarak eğitim örgütlerindeki iş tatminini "Öğretmenin çalışma yaşamındaki rolünden memnun olması ve işini mutlulukla yapması" diye tanımlamak gerekmektedir. Öğretmene saygı, okuldaki hoşnutsuzluğun giderilmesinde ve iş memnuniyetinde en önemli faktördür.

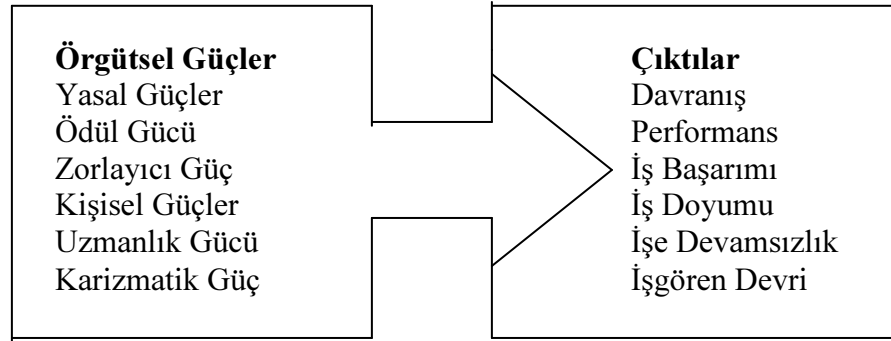
1. LİDERLİK

Organizasyon yapılarının basıklaşması, güçlendirme uygulamaları, takım (grup) bazında organizasyon, kazanılmış otorite gibi kavramlar, esas itibariyle pozisyona (makama) dayanan formal otoriteyi kullanan “yönetici” yerine lider kavramını ön plana getirmiştir. Dolayısıyla liderlikle ilgili yapılan birçok tanım, önem kazanmaktadır. Bu tanımlar toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıklara, liderliğe ilişkin beklenti, algı ve değerlendirme farklılıklarına göre de değişiklik göstermektedir. Bunula birlikte genel olarak lider; önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar, aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Tosun, 1984). Yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan diğer liderlik tanımları da aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.
- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir.
- Liderlik, güçlü bir etkidir.
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür.
- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Çelik, 2000).

Bütün bu tanımlar; liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir. Bu güçler, çeşitli şekillerde sınıflandırılmışlardır. Çelik, bu güçleri 5 grupta toplarken, Barutçugil 8 gruba ayırmıştır. Çelik’e göre liderliğin kaynağı olarak 5 güçten sözedilebilir:

- 1- Yasal güç, işgörenler arasındaki oluşan iş doyumsuzluğu, direnme ve çatışma verimliliği olumsuz etkileyebilir ve en düşük düzeyde itaat oluşturabilir.
- 2- Ödül gücü kısa süreli işgören performansını doğrudan etkilemesine karşın, uzun süre kullanım işgörenler arasındaki duygusal ilişkileri ve iş doyumunu olumsuz etkiler.
- 3- Zorlayıcı güç geçici bir itaat oluşturmaya karşın, hayal kırıklığı, endişe, intikam alma ve yabancılaşma biçiminde ortaya çıkar. İş doyumsuzluğu, düşük performans ve işgören devrine yol açabilir.
- 4- Uzmanlık gücü kullanan lider, izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük oluşturur ve güdülenmeyi içselleştirir.
- 5- Karizmatik gücü kullanan lider, izleyiciler üzerinde tartışmasız bir güven, bağlılık ve özdeşim oluşturur. Uzmanlık gücü ile benzeşme gösterse de, uzmanlık gücünden daha az bir gözetim gerektirmektedir.



Lider → **İzleyenler**

Şekil 1.1 Liderin izleyenler üzerindeki güç kaynakları

Barutçugil'e göre, liderliğin temeli olan gücün başlıca sekiz kaynağı bulunmaktadır (Barutçugil, 2002).

- Ödüllendirme Gücü: Yöneticiler bir övgü olarak algılanabilecek olumlu ve değerli herhangi bir şey - para, terfi, ödül veya sembolik bir jest - verdiklerinde ödüllendirme gücünü kullanmış olurlar. Bu güç diğer insanlara onların değer verdikleri herhangi bir şeyi verebilme yeteneğine bağlıdır. Sözlü ya da sözsüz olabileceği gibi elle tutulur, gözle görülür bir şey (para, hediye, şirket arabası) olabilir ya da olmayabilir (bir davranışı övmek gibi). Bu ödül; uygun ve gerçek ise ilişkileri güçlendirir, bağlılığı ve üretkenliği artırır. Ayırım yapmadan verilen ve anlamsız olan ödüller ise bu gücün etkinliğini azaltır.

Tanım gereği, ödüllendirme gücü olumludur. Ancak etkisi, alıcının onu nasıl gördüğüne bağlıdır. Bazen bir terfi ya da prim, bir teşekkür mektubundan daha fazla olumlu güç ifade eder. Bir yöneticinin çalışanın yanına giderek onu tebrik etmesi telefon veya e-mail mesajından daha güçlü bir ödüldür. Uygun ödüller performansı pekiştirir, bağlılığı artırır.

- Zorlayıcı Güç - Tehlikeli Kaba Kuvvet: Bu güç, fiziksel ve psikolojik yaralanmayı içerir. Zorlayıcı gücün yönetimde kullanılması genellikle fiziksel saldırı şeklinde olmaz. En yaygın biçimleri sözlü ya da sözsüz hakaret, aşağılama, küçümseme ve sembolik jestlerdir. Arzulanan bir yere ya da bölüme atanma veya transfer edilme veya elindeki kaynakların alınması, zorlayıcı gücün daha uç örnekleridir. Zorlayıcı güç şüphesiz olumsuz olarak algılanır, çünkü bu tür güç kullanımında etkilenen taraf güvenliğinin tehlikede olduğunu düşünür.

Uygulamada zorlama (olumsuz pekiştirme) etkili performansı durdurur. Kötü bir iş yapan bir çalışanın cezalandırılması onun iş yapmasını sağlamaz. Belki aynı hatayı tekrarlamaz ancak beklenen işi de yapmaz. Bir çalışana yazdığı raporun işe yaramaz, berbat olduğunu söylemek iyi bir rapor yazmanın gerektirdiği eylemi belirtmez. Bu çalışan, elinden geldiğince artık hiç rapor yazmamaya gayret eder ya da raporlarını en az ve sorun yaratmayacak bilgilerle geçirir.

Bazı durumlarda zorlayıcı güç pasif - agresif davranışı uyarır. Psikolojik geri çekilmeye, mevzilenmeye yol açar. Zorlanan taraf işten çıkarılamıyorsa ya da çıkmak istemiyorsa cezalandırmalar arzulanmayan davranışlara ve güç mücadelelerine neden olacaktır. Bu nedenle, geliştirilmesi uygun olmayan bir güç temelidir.

Yöneticilerin bazen bu gücü kullanmalarının nedeni, genellikle sorunlarla ve çatışmalarla yüzleşmek istememeleri olabilir. Sorunlardan ve çatışmalardan kaçınırken utanma, suçluluk, kırgınlık, kin ve intikam duygusu gibi psikolojik etkiler altında kalan kişiler bunu baskı uygulayarak gidermeye çalışabilirler. Uygun sorun / çatışma çözme yaklaşımını öğrenen yöneticiler düşünce yapılarını değiştirerek baskı veya kaçınma tarzı kullanmaktan kurtulabilirler.

- Otorite (Yetki) Gücü: Yöneticilerin yasal anlamda emretme hakları vardır. Çalışanların da itaat etme yükümlülükleri bulunmaktadır. Otorite gücünün temeli budur. Bunun da olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Uygun koşullar altında standartları ve kuralları belirlemek için kullanılan yetki gücü motivasyonu ve bağlılığı artırır. Bu gücün aşırı kullanımı ise olumsuz sonuçlar doğurur. Bir ordu çavuşu gibi sürekli emirler yağdırmak başkalarının gelişmesine ve yetkinliklerini artırmasına yardımcı olmaz. Bunun liderliğe de bir katkısı yoktur.

Dönüşümcü liderlerin, işlemsel liderlerden farklı altı özelliği bulunmaktadır. Kendilerini değişim ajanları olarak tanımlarlar, cesur insanlardır, insanlara inanırlar, yaşam boyu öğrenmeye isteklidirler, inanç ve değerleriyle hareket ederler. Karmaşıklık ve belirsizlikler ile başetme yeteneğine sahiptirler. Bu listeye bir ilave daha yapılması gerekirse ne zaman ve nasıl delege edeceklerini bilirler. Bunlar, aslında yetki gücünün olumlu yanlarıdır. Geleneksel otoriteye dayalı yönetici bütün bu ilkeleri ihmal eder.

Otorite gücü yöneticilerin özellikle kriz dönemlerinde kullanabilecekleri bir güç olarak görülür. Bir “patron” gibi davranmak pek olumlu görülme de kısa dönemli uzlaşmaları elde etmek için bazen gerekli olmaktadır. Otoriteye dayalı liderlik uzun dönemli sahiplenme /

adanma sağlamaz fakat zor dönemlerde olumlu sonuçlar verir. Yöneticinin bu tarzı zorlama ve dikte ettirme olarak değil, yasal yetki gücünü kullanması olarak kabul edilir.

- Referans Gücü: Bir kişinin kişisel ve profesyonel özellikleri nedeniyle diğerleri kendilerini onunla tanımlarsa bu o kişinin sahip olduğu referans gücüdür. Birçok yönetici, başarılı ve güçlü yönetici işadamlarına duydukları saygı ve hayranlıkla onun görüş ve düşüncelerini izlerler ve öneri / talimatlarını coşkuyla yerine getirirler. Bu etkileme referans gücüdür, biçimsel görev ünvanı veya konumdan değil kişisel özelliklerden (karizmatik kişiliğinden) kaynaklanır. Bu güç özellikle değişim dönemlerinde işe yarar, çünkü değişiklikler risk ve belirsizlik içerir. Değişim korkusunun üstesinden gelebilmek için insanlar bu güce sahip bir lidere ihtiyaç duyarlar.

Referans gücünün yaygın bir biçimi dostluklardır. Başkalarıyla bir araya gelerek, kişisel bilgileri paylaşarak ortak ilgi alanları, değerler, görüş açıları ve tercihler üzerine inşa edilen dostluklar yöneticilerin referans gücünü artırır. Dostluklar, bilgi ve ödül gücü ile desteklenirse her iki tarafında ihtiyaç duyduğunda yararlanabileceği güçlü ilişkilere dönüşür. Birçok yönetici referans gücünü elde etme ve kullanma konusunda beceri sahibi değildir veya farkında değildir. En az kullanılan fakat en fazla potansiyele sahip olan güç temelidir.

- Uzmanlık Gücü: Diğerlerinin önem verdiği bir görev, bir organizasyon, bir kişi hakkında uzmanlaşmış bilgiye sahip olan yönetici uzmanlık gücü potansiyeline sahip demektir. Uzmanlık gücü iletişim becerisi, insanlararası ilişkiler, bilimsel bilgi gerektirir. Böyle bir uzmanlık değerlidir fakat tasarım, bilgisayar mühendisliği, mimarlık gibi bir göreve özgüdür.

İhtiyaç olduğunda veya talep edildiğinde uzmanlık gücü genellikle olumlu olarak algılanır. Fakat istenmediğinde uzmanlık gücünü ortaya koyan insanlar rahatsız edici bulunurlar.

Uzmanlık gücü kendi başına kullanıldığında sınırlı bir güç temelidir. Onu sürekli kullanmak yönetici ve diğerleri arasında kaldırılması güç bir engel oluşturabilir. Uzmanlık görüşünün karşıdakine tepeden bakan ve otoriter bir tavırla verilmesi de bu gücün olumsuz algılanmasına neden olabilir.

Olumlu uzmanlık gücü geliştirme yöneticinin motivasyonuna, ilgi alanlarına ve öğrenme yeteneğine bağlıdır. Ancak bu gücü diğer güç temelleriyle uyumlu ve doğru etkili kullanmak ne kadar başarılı bir yönetici olduğunu gösterir. Bu arada; her konuda uzman olmaya kalkışmamak, bu gücü yalnızca ihtiyaç olduğunda ve objektif bir biçimde kullanmak, uzmanlığı yalnızca göreve uygulamak, aşırı uzmanlaşıp çok dar bir alana sıkışı kalmamak gibi önerilere de dikkat etmek gerekir.

- Bilgi Gücü: Günümüzde bütün organizasyonlar ve sektörler daha fazla bilgi yoğun çalışmak durumundadır. Müşterilerine hizmet vermek ve işi yürütmek için tüm organizasyonlar bilgiye ve enformasyon teknolojisine bağımlıdır. Bilgi ihtiyaç duyulan en önemli kaynak durumundadır. Ancak bilginin tüm diğer kaynaklardan farkı paylaşıldığında azalmaması tam tersine çoğalmasındır.

Bilgi gücü, organizasyonda bulunan ancak henüz herkese açık olmayan bilgiye ulaşma yeteneğine bağlıdır. Yöneticiler, buldukları konum veya sahip oldukları ilişkiler dolayısıyla başkalarının henüz ulaşamadıkları bilgiyi elde ederek bilgi gücüne erişebilirler. Aynı şekilde, organizasyon içinde bilginin akış yönlerini ve hızını kontrol edebilecek durumdaki yöneticilerde bu tür bilgi gücünün sahibidirler.

Bir yönetici olarak, bilginizi geliştirmeniz ve bilgi elde etmenin yollarını araştırmaya çalışmanız hem uzmanlık hem bilgi gücünüzü artıracaktır. Başka insanlarla etkileşiminizin yoğunlaşması bilgi gücü temelinizi büyütecektir. Bilgi gibi bilgi gücü de ortak bir projedir, katkıda bulunan insanların ortak mülkiyetleridir. Günümüzün elektronik posta, internet ağları bilgiye ulaşmayı çok daha kolay duruma getirmekte bilgi gücünü yöneticilere sunmaktadır. Yeterki onu elde etmek için adım atınsınlar.

- Bağlantı Gücü: Bağlantı gücü bir yetki kaynağı ile birlikte olma durumunda kazanılır. Örneğin yönetim kurulu başkanı veya genel müdür sekreteri onların yardımcısı veya temsilcisi gibi davranarak bağlantı gücüne sahip olmaktadır. Eğer bir kişi bağlantı gücü bağlantılı olduğu kişinin isteklerine uygun olarak kullanıyorsa yasal ve olumlu, kendi çıkarlarına kullanıyorsa

olumsuz olarak algılanacaktır. Bir yönetici asistanının çalışanların yöneticiyle görüşmesini engellemesi bağlantı üçünün olumsuz kullanımına bir örnektir. Yanlış kullanılma potansiyeli yüksek olduğundan genellikle kaçınılan bir güç temelidir.

- Grup Gücü: Bu güç; sorun çözme, çatışma ile başetme, yaratıcı beyin fırtınası gibi durumlarda etkileşim içinde bulunan insanları ifade eder. Bu güç temeli, yalnızca grubun sorunu veya durumu bireysel katkıların her birisinden daha etkili bir şekilde çözmesi halinde olumlu kabul edilir.

Bir organizasyonda günlük işlerde yöneticiler düzenli ve kaçınılmaz olarak sorun çözme gruplarına katılırlar veya onları yönetirler. Ancak bu grup süreçlerinin hayal kırıklığı, zaman kayıpları ve kızgınlığa yol açmaması için iyi yönetilmesi gerekir. Grup sürecini anlamayan ve iyi yönetemeyen yöneticiler, grubun sesi en fazla çıkan, pozisyonu en yüksek olan ya da en baskıcı davranan grup üyesi tarafından kontrol altına alınmasına ve kişisel çıkarlarına göre yönlendirilmesine fırsat verirler. Ancak, grup süreçleri iyi tasarlanır ve yönetilirse katılan herkes sorun çözmeye daha fazla kendini adar ve geliştirdikleri çözümleri benimser.

1.1. Liderlik Kuramları

Liderliğin ne olduğu ve ne tür etkenlerden kaynaklandığını belirlemek için çeşitli tanımlamalar yapılmış ve değişik yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlar değişik bakış açılarına göre anlam ve içerik olarak birbirine benzer olsa bile değişik gruplandırmalar yapılmıştır. Bilim adamlarının üzerinde durduğu yaklaşımlar olarak; “Özellik kuramları”, “Davranışsal kuramlar” ve “Durumsallık kuramları” göze çarpmaktadır (Gümüşeli, 1996).

1.1.1. Özellik kuramları

Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi karizmatik liderlerin ortaya çıkışları ve etkileri araştırma konusu olmuştur ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır.

Bu kurama göre; bir kişinin lider olarak kabul edilebilmesi için, çeşitli özellikleriyle grup üyelerinden farklı bir kişi olması gerekmektedir. Eğer grup üyeleri çeşitli özellikler bakımından karşılaştırılabilirse, liderleri gruptan ayırmak mümkün olacaktır. Dolayısıyla bu kuramın ağırlık noktası, grup üyeleri arasında, başarılı liderleri başarısız liderlerden ayırdığı düşünülen özellikleri bulmak üzerinedir (Owens, 2001).

Liderlerin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçütler soyut ölçütlerdir. Bu amaçla geliştirilen anketlerin geçerlik ve güvenilirliği de tartışılmaktadır. Aynı zamanda liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısı ile de yakından ilgilidir.

Bir liderin izleyenlerden şu yönlerden farklı olmaları gerekir (Başaran, 1992):

- 1- Daha zeki olmalıdır.
- 2- İzleyenlerle daha iyi iletişim kurabilmelidir.
- 3- Görevinde yeterli olmalıdır.
- 4- Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
- 5- İzleyicinin gücünü daha iyi değerlendirmelidir ve yerinde kullanabilmelidir.

Tablo 1.1 Başarılı liderlerin özellik ve yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
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
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. Özellik kuramının izleyenlerin ihtiyaçlarını gözardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklığa kavuşturmaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıkları oluşturur. 1940’ların sonundan 1960’ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Liderin sahip olduğu özellikler yerine, izleyenlerin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Böylece karşımıza, “Davranışsal Liderlik Kuramları” çıkmıştır (Koçel, 2003). Ancak son yıllarda tekrar liderlik özelliklerine yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi yeni geliştirilen kuramların, özellik kuramıyla yakın ilgisi vardır (Çelik, 2000).

1.1.2. Davranışsal kuramlar

Davranışsal Kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Davranışsal Kuramlar, lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Bu kurama göre etkili lider, 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.

Davranışsal Kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmasıdır. Davranışsal kuramlar içerisinde yer alan diğer bir görüş de “Yönetim Kafesi” (Managerial Grid) kuramıdır. Blake ve Mouton tarafından geliştirilen bu model, Ohio State Üniversitesi araştırmalarının ortaya koyduğu görüşlere yakın bir görüş ortaya koymaktadır.

1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi çalışmaları

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State Üniversitesi'nin çalışmaları İkinci Dünya Savaşından hemen sonra başlamıştır. Savaş döneminin etkisiyle bu çalışmalarda askeri organizasyonlarda liderlik konusu araştırılmıştır. Lider davranışının grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Erdoğan, 1991).

Ohio State Üniversitesinin çalışmalarında Lider Davranışını Tanımlama Anketi (Leader Behavior Description Questionnaire - LBDQ) geliştirilmiştir.

Bu çalışmaların sonucunda liderlik davranışlarını tanımlamada iki önemli bağımsız değişkenin önemli rol oynadıkları belirlenmiştir. Bu iki faktör; kişiyi dikkate alma ve insiyatiftir.

Kişiyi dikkate alma faktörü, liderin izleyicileri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi yönündeki davranışlarını ifade etmektedir. Bu faktör klasik beşeri ilişkiler anlayışının da ötesinde liderin grup üyelerinin ihtiyaçlarına ve arzularına yakından ilgi göstermesini ve bu doğrultuda davranmasını ifade etmektedir (Koçel, 2003). Bu liderler karar almadan önce izleyenlere danışırlar ve onların görüş ve fikirlerine saygı gösterirler (Ubben vd., 2001).

İnisiyatif faktörü ise, liderin gerçekleştirilmek istenen amaçla ilgili işin zamanında tamamlanması için, amaç belirleme, grup üyelerini organize etme, iletişim sistemini belirleme ve bu doğrultuda talimatlar verme yönündeki davranışını ifade etmektedir (Koçel, 2003). Bu liderler; izleyenlerini kendilerinden ne beklendiği konusunda bilgilendirip, performans standartlarını kesin olarak belirleyip, yapılan işin kalitesinden memnun olmadıklarında da eleştirirler (Ubben vd., 2001).

Sonuç olarak, Ohio State Üniversitesi çalışmalarının bulguları şunlar olmuştur:

- Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, personel devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.
- Liderin inisiyatifi esas alan davranışları arttıkça, grup üyelerinin performansı artmaktadır (Koçel, 2003).

1.1.2.2. Michigan Üniversitesi çalışmaları

Michigan Üniversitesi'nin yaptığı araştırmalar, 1950'li yılların başında Ohio State Üniversitesi'nin yaptığı araştırmalarla hemen hemen aynı döneme rastlamıştır. Rensis Likert, Michigan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde liderlerin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir (Ubben, Hughes, Norris, 2001).

Michigan Üniversitesi çalışma grubu, lider davranışının iki boyutunu belirlemiştir: 1. İşgörene yönelik liderler, 2. Üretime yönelik liderler. İşgörene yönelik lider; yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini arttıracak çalışma koşullarının geliştirilmesine çalışan ve izleyenlerinin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir. Üretime yönelik lider ise; tam tersi olarak grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkiye dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir (Koçel, 2003).

Michigan Üniversitesi araştırmalarında, işgören yönelimli liderlerin üretim yönelimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. İşgörene yönelik liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumunu oluşturmaktadır (elik, 2000).

1.1.2.3. Yönetim Kafesi kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen kuram, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından önemlidir. Büyük ölçüde örgüt geliştirme ile ilgili eğitim programlarında kullanılan bu model, yöneticilerin davranışlarını etkileyen faktörleri iki grupta toplamıştır. Bunlar; üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma boyutlarıdır. Ayrıca her boyut da, bu faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır (Koçel, 2003). Bunun sonucu olarak da, seksenbir çeşit liderlik ortaya çıkmakla birlikte, bu liderlik biçimlerini beş temel biçimde özetleyebiliriz (Owens, 2001).

- 1- Zayıf liderlik: Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. İşgören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.
- 2- Otorite ve itaat: Lider en üst düzeyde görevle ilgilenir; bunun için g, yetki ve denetimden yararlanır.
- 3- Őehir klub liderliği: Lider işgörene en üst düzeyde önem verirken üretime en alt düzeyde önem vermektedir.
- 4- Denge sağlayıcı liderlik: Lider mevcut yapıyı korumaya ve sürdürmeye çalışır.
- 5- Grup liderliği: Lider hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterir. Grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır.

Çok	9	1,9							9,9		
	8										
	7										
	6										
	5				5,5						
	4										
	3										
	2										
	1	1,1							9,1		
Az		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Çok
		Az Üretime yönelik									

Şekil 1.2 Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesleri

Blake ve Mouton'un geliştirdiği bu üç boyutlu modelde, kişiler arası ilişkilere yönelik olma (concern for relationships) ve üretime yönelik olma (concern for production) diye tanımlanan iki eksen bulunmaktadır. Her iki eksen için, 1'den 9'a kadar puanlar verilmiştir. Sözgelimi, (1,1) değerinde, üretime ve ilişkilere yönelik olma düzeyi düşüktür. Bu tarz liderin amacı, kendini sorunlardan uzak tutmaktır. (1,9) değerinde ise liderin, ilişkilere yönelik olma boyutu yüksek iken üretime yönelik olma boyutu düşüktür. Bu tarz liderin amacı astları arasında yardımlaşmayı kuvvetlendiren güvenli bir ortam yaratmaktır. (9,1) değerinde liderin, üretime yönelik olma düzeyi yüksek iken ilişkilere yönelik olma düzeyi düşüktür. Bu tarz liderin amacı, işletmenin hedeflerini gerçekleştirmektir. Bu mantıkta ilerlersek, (5,5) değeri hem çalışanların ihtiyaçları hem de işletmenin hedefleri arasında orta yol bulma çabası içindeki liderleri ifade eder. (9,9) değeri ise, hem üretime hem de ilişkilere yönelik olma düzeylerini en etkin kılmaya yöneliktir. Oluşturulan bu modele göre, değeri (9,1) olan takım yönetimi en etkin liderlik tarzı olarak bulunmuştur (www.insankaynaklari.com).

Böyle bir modelin en önemli yararı, liderlere gösterdikleri davranışları kavramsallaştırma imkanı vermesidir. Böylece kendi yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan bir lider, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile bu tarzda değişiklikler yapabilir (Koçel, 2003).

Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysa ki, daha sonra ki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı, lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, lideri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır (Çelik, 2000).

1.1.3. Durumsallık kuramları

Sürekli değişimin getirisi olan, insanlar ve çevre koşullarındaki farklılaşma, her zaman ve her yerde geçerli olan bir liderlik biçimi ve davranışının belirlenmesini engellemektedir. Dolayısıyla, 1960'lı yılların sonundan 1980'li yıllara uzanan Durumsallık Yaklaşımları'na göre liderlik; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortamın bir bütün halinde algılanmasıyla ortaya çıkar (www.insankaynaklari.com).

1.1.3.1. Yol Amaç kuramı

Örgütlerde başarılı lider davranışı konusunda yapılan araştırmaların sonunda ortaya çıkan, oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biri de House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş olan yol-amaç modelidir. Bu modelde; liderin izleyenleri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu kavram, iş tatmini kuramlarından, beklenti modelinin de bir uzantısı sayılabilir. Buna göre, liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, iş yerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve izleyenlerinin motivasyonunu arttırmak bakımından etkinlikleri olan kişiler olduğu temel varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 2001).

Kısaca, liderin amaca güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülenmesi önemlidir. Lider davranışı üzerine odaklanmıştır. Özellikle dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Çelik, 2000):

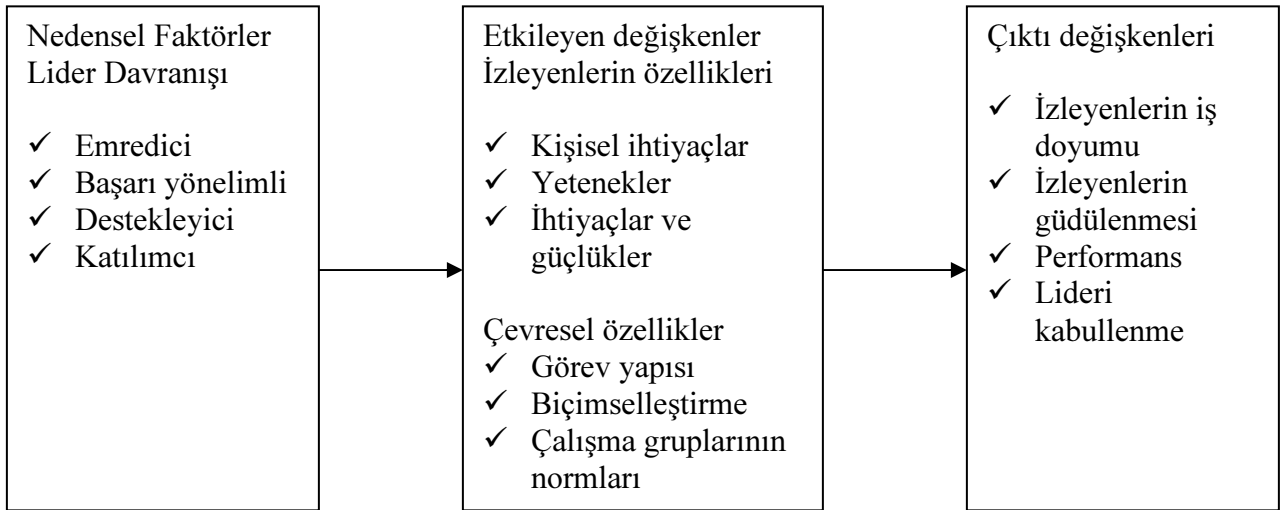
1- Emredici (yönlendirici) davranış: Bu liderlik davranışı; izleyicilerin kurallara ilişkin sorularını, beklentilerini ve özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.

2- Başarı yönelimli liderlik: Bu liderlik 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: Bu liderlik davranışında; lider karar vermeden önce işgörenlerin düşüncelerini almakta ve onları karar verme sürecine katmaktadır.

Yol-amaç kuramında, lider durumun niteliğine göre her dört davranışı da gösterebilir. Bu kurama göre lider, başarılacak amaçları ve bu amaçlara giden yolları açıklığa kavuşturarak kendini izleyenleri güdülemeyi amaçlamaktadır.



Şekil 1.3 Yol-Amaç kuramında yer alan değişkenler arasındaki ilişki

1.1.3.2. Fiedler'in durumsallık kuramı

Fiedler'in bu çalışmasıyla ideal liderin tanımlanmasının neden zor olduğu açıklığa kavuşmuştur (Ubben vd., 2001). Bu 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 (Çelik, 2000). Bu, neden bazı çalışmalarda işgrubu performansını; aşırı yönlendirici, görev odaklı liderlik tarzının etkilediğini, bunun yanısıra başka bazı çalışmalarda da yönlendirici olmayan insan ilişkileri yaklaşımının iyi çalıştığını ve yine başka çalışmalarda da bu ikisinin bir dengesinin yüksek performansla sonuçlandığını bulmamıza yardım eder. Fiedler 3 faktörün liderin etkililiğinin sebebi olduğu sonucuna varmıştır:

1- Lider-izleyen ilişkileri: Lider-izleyen ilişkisi, liderin izleyenleri tarafından kabul görmesi anlamına gelir. Çalışma grubu tarafından saygı gören ve sadakat duyulan bir kişi, grubun eldeki işi istekli ve yetenekli bir şekilde yapmasını sağlamak için, kurumsal yetkilerinin çok az bir kısmına ihtiyaç duyar.

2- Görev yapılanması: Bu; izleyenlerin görevlerinin rutin ve kesin bir şekilde tanımlanmış olmasına karşılık, göreceli olarak daha gevşek tanımlanmış olmasının derecesidir.

3- Konumsal güç: Liderlik pozisyonunun doğası gereği elde edilen güç anlamına gelir ve daha yüksek yönetim ve yetki seviyelerindeki kişilerden lidere aktarılan yetkileri içerir. Bu; liderin ne derece ödül, ceza ve konumsal gücü olduğunu belirler. İşe alma, disiplin cezası verme, atama, maaş artışlarına karar verme ve diğer dolaylı ödül ve ceza yetkileri konumsal gücü etkiler (Ubben vd., 2001).

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik yapılan araştırma sonuçları şöyle sıralanabilir:

1- İzleyenlerle arasındaki iletişimi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlediğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.

- 2- Güçlü bir lider izleyenlerle iletişimi kötü olsa bile yüksek bir 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 biçimini göstermesine bağlıdır.
- 5- Herhangi bir grup üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışını gösterebilmektedir.
- 6- Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur (Başaran, 1992).

Araştırmaların sonuçlarına göre, bir görevi grup olarak yerine getirebilmek için koşulların çok elverişli ve çok elverişsiz olduğu durumlarda, diğer bir ifadeyle liderin etkisinin çok yüksek ve çok düşük olduğunda otokratik ve göreve yönelmiş liderliğin daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık, koşulların orta derecede güç olduğu durumlarda ise demokratik ve insana yönelmiş liderliğin daha başarılı olduğu görülmektedir (Barutçugil, 2002).

Fiedler, sadece örgüt içi koşullardaki üç değişkenin grup başarısı için liderin nasıl davranması gerektiğine ilişkin bir kuram geliştirmiştir. Halbuki liderler; hem kendi grupları içinde ve hem de kendi amaç ve arzularını gerçekleştirmek için yakın ve genel çevre elemanları içinde davranış gösteren ve başarıya ulaşması gereken kişilerdir. Özellikle çevresel koşullar, izleyiciler üzerinde de belirli bir etki yaptığından, lider davranışını etkileyen önemli bir unsur olmaktadır (Eren, 2001).

1.1.3.3. 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. Bunun yanında otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşmaktadır (Çelik, 2000).

Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir.

Tablo 1.2 Beş liderlik biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
Lider mevcut verileri kullanarak karar verir.	Düşük (Otokratik) 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)

Vroom-Yetton'a göre bir kararın etkililiği üç kritik ögeye bağlıdır:

- Kararın niteliği (quality): Çalışanların iş başarımını ve verimliliğini etkileyen kararlardır. Çalışanların işe motive edilmelerinde direkt bir etkiye sahiptir. Organizasyon içinde alınan bazı kararlar, performans ile yakın ilişkili iken, alınan bazı kararların ilişkisi çok daha önemsizdir. Örneğin; organizasyon içinde atamalar, iş akışı, iş amaçları ile ilgili alınan kararlar grup performansı üzerinde çok önemli etkiye sahiptir. Diğer yandan, su soğutucuları için yer seçimi veya iş yerindeki kafeterya için malzemelerin alınmasına ilişkin kararların grup performansı üzerinde etkisi yok denecek kadar azdır. Kısacası, lider tarafından alınan kararların niteliği organizasyon içinde çalışanlar ve çalışma yöntemleri ile ilişkiliyse, söz konusu kararlar verimliliği ve etkinliği direkt etkilemektedir.

- Kararın kabul edilebilirliği (acceptance): Modele göre, liderin kullandığı karar yöntemleri, çalışanların karar mekanizmasına katılmasına olanak vermelidir. Aksi takdirde, çalışanların katılımı olmaksızın alınan kararlar teknik olarak doğru olsa bile uygulamada başarısızlığa uğrayabilir. Çünkü alınan kararları uygulamak zorunda olan çalışanlar söz konusu kararlara karşı direnebilirler. Direnişler ve protestolar organizasyon içinde huzursuzluklara, ast-üst ilişkilerinin bozulmasına ve dolaylı olarak da etkinliğin ve verimliliğin azalmasına neden olabilir. Eğer alışanlar, organizasyon içinde alınan kararları kendi kararlarıymış gibi benimserlerse, kararları etkin bir şekilde uygulamaya daha istekli olacaklardır.

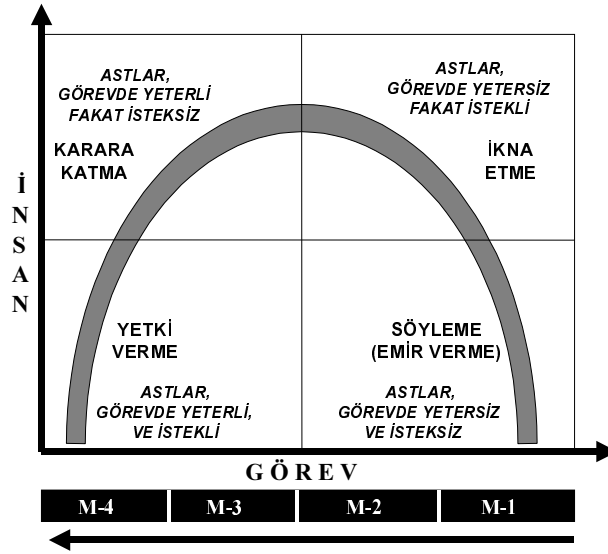
- Vaktinde davranmak: Kabul edilebilir ve yüksek kalitedeki kararlara varmak için liderlerin gereğinden fazla zaman harcamaları organizasyonlar için etkili bir sonuç doğurmayacaktır. Bu, bir karara varmak için gereken zamanı asgariye indirecek bir karar tarzı seçmenin gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Her türlü karar verme durumu için astların kararlara katılmaları uygun değildir. Hangi durumlarda astların kararlara katılacağının belirlenmesinde en önemli kriter, "kararın niteliği"dir. Kararın nitelik gereksinmesine sahip olup olmadığının belirleyicisi, bu kararın grup faaliyetlerini etkileme derecesidir. Kararın nitelik gereksiniminin düşük olduğu durumlarda verilecek kararın grup başarısı üzerindeki etkisi düşük olacaktır. Bu durumda, lider astları karara katmadan, tek başına karar verebilir. Ancak, karar bir kalite gereksinimine sahipse, bir başka ifade ile verilecek karar grup faaliyetlerini önemli derecede etkileyecekse, liderin grubu da karar sürecine dahil etmesi gerekir.

Vroom ve Yetton'un yaptıkları çalışmalar, modeli desteklemiş ve ampirik geçerliliği kanıtlanmıştır. Bu destekleyici sonuçlara rağmen, Vroom ve Yetton, modele uygun olarak verilen kararların, kararın başarısını garantilemeyeceğini ve uygulanabilir set dışında kalan bir kararın da mutlaka başarısızlıkla sonulanacağının söylenemeyeceğini ifade etmişlerdir (www.ugurzel.com).

1.1.3.4. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı

Durumsal liderlik kuramlarından biri de Blake ve Mouton'un iki boyutlu liderlik yaklaşımından esinlenilerek Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Bu yazarların dikkat çektikleri nokta, astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliktir. Eğer astlar düşük görev olgunluğuna sahiplerse diğer bir deyişle, az yetenekli veya eğitim düzeyleri düşük ya da kendilerine güvenleri zayıfsa, liderlerinden görmeyi arzuladıkları davranışlar; daha olgun olan, yetenek , eğitim, kendine güven ve iş görme arzusu yüksek olan astların liderlerinden görmek istedikleri davranışlardan daha farklı olmaktadır (Eren, 2001).



Şekil 1.4 Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik davranışı ve astların olgunluk düzeyi ilişkisi

Lider kendini izleyenlerin olgunluk düzeyine göre, liderlik biçimini tayin etmektedir. Buna göre, izleyenlerin olgunluk düzeyini dört çeşide ayırmak mümkündür. Bu olgunluk düzeyleri ve bunlara karşılık uygulanması gereken liderlik biçimleri Şekil 1.4'de gösterilmiştir.

M-1: Emir verme, Söyleme (Telling): İzleyenlerin olgunluk düzeyi düşüktür. Lider göreve ağırlık vererek, izleyenlerin yetişmesini, yüksek beceri kazanmasını sağlamalıdır.

M-2: Satma, İkna etme (Selling): İzleyenlerin olgunluk düzeyi biraz daha yüksektir. Lider hem göreve hem de izleyenlerle yakın bir ilişki kurmaya önem vermelidir.

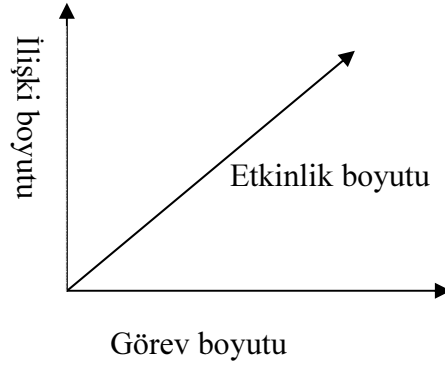
M-3: Karara katma (Participating): İzleyenlerin olgunluk düzeyi yüksektir. İzleyenler oldukça yüksek beceri sağladıklarından lider, göreve daha az ama izleyicilere daha çok ilgi göstermelidir.

M-4: Yetki verme (Delegating): İzleyenlerin olgunluk düzeyi çok yüksektir. Lider göreve de, izleyenlerin ilişkilerine de daha az önem vermelidir. Çünkü, izleyiciler amaçları gerçekleştirme konusunda kendi kendilerine yeterli olmasını bilmektedirler.

Hersey-Blanchard'ın durumsallık teorisinde ana öğeler, "görev yönelimli davranışlar" ve "ilişki yönelimli davranışlar" olmak üzere iki türdür. Bu öğeleri bir devamlılık çizgisinin iki zıt kutbu olarak görmek yerine, dörtlü bir kombinasyon çerçevesinde düşünmek gerekir. Şekil 6'da astların olgunluk seviyeleri, M-1 düşük olgunluk, M-2 düşük orta olgunluk, M-3 orta yüksek olgunluk, M-4 ise yüksek olgunluk seviyesi olarak gösterilmektedir. Teori, olgunluk devamlılık çizgisi üzerinde sağdan sola doğru gidildikçe, izleyicilerin olgunluğunun artacağını varsaymaktadır. Buna göre, düşük olgunluk seviyelerinde kararlar lider tarafından verilmekte, olgunluk yükseldikçe kararlar astların kendileri tarafından verilmektedir. Astlar, maksimum olgunluk düzeyinden uzaklaştıkça lidere daha fazla ihtiyaç duymakta, maksimum olgunluk düzeyine yaklaştıkça lidere duydukları ihtiyaç azalmaktadır (www.ugurzel.com).

1.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Liderliğe ilişkin olarak geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu liderlik biçimlerini görev ve ilişki olmak üzere iki boyutta düşünen William J. Reddin, daha sonra bunların tamamının her zaman ve her yerde etkili olamayacağını düşünmüş ve "etkinlik" boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşım oluşturmuştur.



Şekil 1.5 Lider davranışlarında etkinlik boyutu

Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramında yer alan boyutlar şu şekilde açıklanabilir: Görev yönelimli liderler kendilerinin ve astlarının çabalarını örgütün ya da grubun amacını gerçekleştirmeye yöneltmektedir. İlişki yönelimli liderler, karşılıklı güven oluşturmaya çalışmakla ve astlarının görüşlerine saygı duymakla tanımlanabilir. Reddin etkinlik boyutunu, liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır.

Reddin, lider davranışının duruma uygunluğunu etkin, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkin olmayan liderlik olarak belirlemiştir (Çelik, 2000). Liderin davranış biçiminin etkinliği onun bulunduğu çevre koşullarına bağlı olduğundan göreve yönelik veya ilişkilere yönelik davranış tiplerinde herhangi birinin etkin olacağını veya etkin olamayacağını ileri sürmek doğru olmayacaktır. Etkin ve etkin olmayan tipler arasındaki ayrım genellikle liderin davranışının kendisi değil, davranışın kullanıldığı duruma uygunluğudur (Eren, 2000).

Reddin'e göre herhangi bir yaklaşım, her zaman için bir diğerinden daha etkin değildir. Temel yaklaşımlardan herhangi biri, uygulandığı duruma bağlı olarak fazla ya da az etkin olabilir. Her bir yaklaşım için uygulamaya uygun ve uygun olmayan durumlar mevcuttur. Yönetim yaklaşımının etkinlik derecesi davranıştan değil, içinde bulunulan durumun şartlarından doğmaktadır. Reddin'e göre, bir yönetici her hal ve şartta etkin olmak istiyorsa, "yaklaşım esnekliği" becerisine sahip olmalıdır. Yaklaşım esnekliği, her durumda o belirli durumun etkinliği için gereken yönetim tarzını uygulamaktır.

Etkin yönetim için yaklaşım esnekliğinden başka, "durum duyarlılığı" da gerekmektedir. Durum duyarlılığı, içinde bulunulan durumu kavrama yeteneğinden ibarettir. Etkili yönetim için ayrıca, içinde bulunulan durumu gerektiğinde değiştirebilme yeteneği olan durum yönetimi becerisi de önemli bir etkidir. Reddin'e göre bu özelliklerin hepsinin bir arada bulunması durumuna, genelde sadece "tecrübe" de denilmektedir (www.ugurzel.com).

1.2. Lider Davranış Biçimleri

Son yıllarda yapılan araştırmalar, insanların nasıl lider olduklarını, liderliklerini nasıl koruyabildiklerini ve etkili bir lider olabilmek için neler gerektiğini ortaya koymaktadır. "Lider olunmaz, lider doğulur" düşüncesi de artık yavaş yavaş silinmektedir. Çünkü, Thomas Gordon'un da "Etkili Liderlik Eğitimi" kitabında belirttiği gibi, taraftarlarınız olmadan lider olamayacağınız açıktır. Yani, lider olmanız, sizi lider yapmaz. Liderler, emirleri altında çalışanların kabul ve saygılarını otomatik olarak kabul etmezler. Bu nedenle de, çalışanların saygılarını kazanmak ve üzerlerinde olumlu etki bırakmak için, liderlerin bazı özel beceri ve yöntemleri öğrenmeleri gerekir (Gordon, 2002). Araştırmamızın bu bölümünde, son yıllarda yaygınlaşan ve önem kazanan lider davranış biçimlerinden bahsedeceğiz.

1.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik

Sosyal sistemler olarak örgütler, sürekli değişim gösterirler. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişim kapasitesinin geliştirilebilmesine bağlıdır (Çelik, 2000).

Dönüşümcü liderlik; 1990'lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda ani, köklü ve etkili dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderler; sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因, girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun ortamlar hazırlayan kişilerdir. Dönüşümcü liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanması üzerinde durur.

Dönüşümcü liderlik fikri, ilk olarak 1978 yılında James McGregor Burns tarafından kavramsallaştırılmıştır. Ona göre lider; birlikte çalıştığı kişilerde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir. Burns'a göre modern organizasyonlarda yeni alanların yaratılması becerisi, bir tek dönüşümcü liderlikte bulunur. Burns'un fikirleri daha sonra Bernard Bass tarafından geliştirilmiş ve açıklanmıştır. Yakın zamanda da, Thomas Sergiovanni tarafından okul reformunun eleştirisi olarak yeniden düzenlenmiştir (Owens, 2001).

Dönüşümcü lider; kişileri, kendilerini adadıkları amaçları doğrultusunda çalışmak için, işbirliğine ve karşılıklı bağımlılığa özendirir. Bu bağlamda, etkiye dayalı bir liderlik tarzıdır. Liderler işleri delege ettiklerinde ve insanlarla güç paylaşımında bulduklarında başarılı olurlar. Foster, dönüşümcü liderlerin dört karakteristik çalışma biçimi olduğunu ileri sürmektedir:

İlk olarak dönüşümcü liderler, öğrenen liderlerdir. Örgütün, öğrenen örgüt olması için çaba sarfederler. Örgüt elemanlarının; sürekli yeni şeyler öğrenmelerine, bilgilerini geliştirmelerine, paylaşmalarına ve kullanmalarına destek veririler. Çalışmaların kendilerini, ekiplerini ve örgütlerini daha iyi anlamalarına yarayacak soruların cevaplarını araştırarak keşfetmelerine yardımcı olurlar.

İkinci olarak dönüşümcü liderler, eleştiriye açıktırlar. Örgüt üyelerinin içinde bulunduğu durumları incelemelerine ve herkes için uygun olanı sorgulamalarına yardımcı olurlar. Örgüt üyelerine olumlu yönde destek olarak, farklılık yaratmaları için cesaretlendirirler.

Üçüncü olarak dönüşümcü liderler, etik değerlere sahiptirler. Demokratik ve etik değerleri desteklerler. Örgüt üyelerini daha yüksek bilince sahip olmaları için etkilemeye çalışırlar.

Dördüncü olarak da dönüşümcü liderler, değişime açıktırlar. Kişisel bilinci yükseltmek için, sosyal değişime odaklanmışlardır. Farklılık yaratacaklarına inanan kişilerden oluşan bir topluluk yaratmaya çalışırlar (Ubben vd., 2001).

Dönüşümcü liderliğin temel özellikleri şunlardır:

1.Ortak Vizyon Oluşturma ve Paylaşma

Yeni liderlik paradigması ve dönüşümcü liderlik “vizyon” kavramı ile geleneksel liderlik anlayışından ayrılır. Vizyon, dönüşümcü liderliğin önemli karakteristik özelliklerinden biridir (Schermerhorn, 2004).

Dönüşümcü liderliğin temel özelliği paylaşılmış bir vizyona sahip olmasıdır. Vizyon değerlerle beraber, prensip odaklıdır. İnançlı, dürüst, bütünlük içinde ve kendine güvenen birisi olması ondaki diğer özellikleri gösterir (Bennis, 1997).

Vizyon; Bir insanın, onun varlık nedeni yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği ufuktur. Vizyon, bir başka deyişle sahip olduğumuz değerlerin anlam ve yansımasıyla zihnimizde çizdiğimiz bir tablodur (Özden, 2002).

Örgütsel anlamda vizyon ise; örgüte ilişkin, düşlenen bir geleceği, tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme özellikleri ile birlikte örgütsel geleceğin resmedilmesi şeklinde tanımlanabilir.

2. Zihinsel Uyarım Ve Yaratıcılık

Dönüşümcü liderler yaratıcı düşüncenin gücüne inanırlar ve yaratıcı düşünce; yeni yöntemleri, yeni fikirleri içinde barındıran bir değişim sürecidir. Yaratıcılık faktörü organizasyonu sürekli yenileyen, çalışanların performanslarını artıran, örgüte yeni kapılar açan ve yeni fırsatlar sunan bir etkidir. Doğru kullanıldığı zaman başarılı bir dönüşümün anahtarıdır. Bu anahtarı doğru bir şekilde kullanabilmek için bireylerin içinde var olan, belki de yıllarca gizli kalmış bu faktörün ortaya çıkarılması ve etkin bir şekilde kullanılması gerekir.

Dönüşümsel bir perspektife sahip bir örgütte, izleyenler, zihinsel güçlerinin ve becerilerinin farkında olarak yaratıcılıklarını geliştirici bir ortamla iç içedirler. Dönüşümcü lider,

izleyenlerinin bu özelliklerini kullanmalarının dönüşümü kolaylaştıracağı ve kalıcılaştıracağı bilincindedir. Bu sürecin oluşumunda dönüşümcü liderler organizasyonu geliştirmek için risk alırlar. Böylece, kendi iş tanımlarının ötesindeki kural ve yapıları da sorgulayarak, yeni yollar geliştirmeye çalışırlar.

3. Karizmatik Etkiye Sahip Olma

Dönüşümcü liderlik alanında yapılan araştırmalarda sık sık tartışılan özelliklerden biri “karizma” kavramıdır. Bazı kuramcılar karizmayı, dönüşümcü liderliğin temel ögesi olarak sayarken, bazıları ise izleyenler tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak belirtmişlerdir.

Karizma kavramı, 1947’de Max Weber tarafından; karşısındakini kolayca etkileyebilen, üstün ikna becerisine sahip, güven veren anlamında kullanılmıştır.

Dönüşümcü liderliğin önemli teorisyenlerinden Bass, karizmayı, vizyon ve misyon duygusu oluşturma, gurur duyma, saygı ve güven duyma süreci olarak tanımlamıştır. Bass, karizmatik etkiye sahip liderler için bazı değerlendirmeler yapmıştır:

- Karizmatik etkiye sahip liderler örgüt üyelerinin; görevlerinin önemine inanmalarını ve bu görevleri iyi bir şekilde yerine getirme bilincine ulaşmalarını sağlarlar.
- Karizmatik etkiye sahip liderler örgüt üyelerinin; kişisel gelişim ve başarıya ihtiyaçlarının var olduğunun bilincine varmalarını vurgularlar.
- Karizmatik etkiye sahip liderler örgüt üyelerini; kendi kişisel amaçları yerine örgütün başarısı için çalışmalarını doğrultusunda motive ederler (Leonard ve Hilgert, 2004).

4. Etkin İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi

Örgüt içerisinde izleyenlerin yaratıcılığı ve verimliliğini arttırmada en önemli iki araç; etkin iletişim süreci ve yüksek motivasyondur (Kavrakoğlu, 2001).

Liderler izleyenleri ile etkin iletişim sistemi kurarak onları örgütsel amaçlar doğrultusunda motive ederler. Liderlerin temel görevi insanların kendilerini güçlü, yeterli, bilgili ve işin içinde hissetmelerini sağlamak ve onları harekete geçirmedir. Mükemmel bir iletişim yeteneği geliştirmek, etkin lider olmak için mutlak gereklidir. Lider, başkalarını harekete geçirmek için bilgi ve fikirlerini paylaşmak zorundadır. Eğer bir lider mesajını açık bir şekilde başkalarına aktarıp onları motive edemiyorsa, bir mesaja sahip olmasının hiçbir önemi yoktur (Maxwell, 2005).

Liderlik sürecinin önemli iki ögesi olan iletişim ve motivasyon becerisi dönüşümcü liderlikte daha öne çıkarak, temel stratejileri oluşturmuştur. Dönüşümcü lider, bir vizyon geliştirir ve bu vizyonu izleyenlerine, örgüt üyelerine aktarır. İşte bu noktada etkin bir iletişim becerisi ön plana çıkmaktadır. Vizyon aktarımından sonra izleyenlerini harekete geçirmede, dönüşümü başlatmada ve inandırmada yüksek motivasyon becerisi kendini göstermektedir. İnsan hareketlerinin dönüşümsel özelliği olan böylesi bir süreçte, karşılıklı örgütsel hareketlerin akışı içinde liderler izleyen, izleyenler de lider hâline gelir.

5.Değişimin Temsilcileri Olma

Dönüşümcü liderler kendilerini değişim temsilcileri olarak tanımlarlar. Onların profesyonel ve kişisel imajları, bir farklılık yaratmak ve sorumlu oldukları kurumları değişim ekseninde düzenlemektir. Onların vizyonları, misyonları ve stratejileri sürekli olarak değişim kavramına endekslidir. Gebelein, dönüşümcü liderlikte “değişim” kavramını şöyle özetlemiştir:

“Değişim şartları, değişime hemen uyum sağlayabilmemizi ve onu etkili bir şekilde yönetebilmemizi gerektirmektedir. Dönüşümcü liderler, yalnızca değişime karşı gerekli tepkiyi vermekle kalmaz; değişimin ne zaman gerekli olduğunu önceden görür ve öğrenmeye açık bir strateji oluştururlar, Çalışanları rekabetin, değişimin yeni koşullarına derhal uyum sağlayacak şekilde hazır tutarlar”.

Değişim, statükocu zihniyetin tersine, yeni ve farklı şeyleri denemek ve yaratıcı olmak anlamındadır. Dönüşümcü bir lider, daha önceden uygulanmış yöntemleri uygulamaz.

Problemleri çözmek için, orijinal ve yaratıcı yeni kaynaklar ortaya çıkarır. Rutin olaylardan hoşlanmaz (www.ugurzel.com). Aslında dönüşümün gerçekleşmesi, güncelliğini yitirmiş ve tabulaşmış fikirlerin terk edilmesine bağlıdır.

6. Duygusal Dayanıklılık, Cesaret, Risk Alma

Dönüşümcü lider, olayları bireysel olarak düşünmeyen, eleştiriler karşısında yılmayan ve başarısız olmaktan korkmayan bir kişidir. Duygularını kontrol altına alabilir. Bu da, kendi içindeki çatışmayı engeller. Böylelikle kendine güven, kararlılık, inanç ve stres ortamlarına dayanıklılığı artar (www.ugurzel.com).

Cesaret ve risk alma becerisi dönüşümcü liderliğin önemli özelliklerinden biridir. Mevcut yapıyı değiştirme, büyük zorluklarla karşılaşma, kuvvetli direnç kaynakları ve statükocu zihniyet ile mücadele, yeni bir yapının, anlayışın oluşturulması, değişimin yapılandırılması gibi durumlarla dönüşümcü lider çok sık karşı karşıya kalır. Görüldüğü gibi hiçte kolay olmayan bu süreçlerde dönüşümcü lider; cesaret ve özgüveni ile örgütsel dönüşümü sağlarken oluşabilecek direnmeleri, sorunları önceden görür ve tedbirlerini alır. Mevcut anlayışa meydan okuma, insanlara yeni fikirler anlatabilme, değişimi sağlama gibi özellikler cesaret ve risk almayı beraberinde getirir.

Risk alma, liderin geri adım atamayacağı bir yola girme cesaretini ifade eder. Lider, önüne çıkan fırsatları iyi değerlendirmek ve kullanmak zorundadır. Ortamın ve geleceğin belirsizliğine rağmen, lider, "fırsat maliyetleri"nin yanı sıra "potansiyel başarısızlık maliyeti"ni de hesaba katmak durumundadır. Yapılan bir araştırmaya göre, riske giren yöneticiler, riske girmeyenlere oranla daha ikna edici, etkileyici ve daha güven vericidirler. Zaleznik, liderlerin yüksek yarar getirecek risklere kolaylıkla girdiklerini, buna karşılık, yöneticilerin riske girmek yerine daha muhafazakar bir tutum sergilediklerini vurgulamaktadır. Gibbons, dönüşümcü liderleri gelişimlerini sağlamak amacıyla risk almaya eğilimli olduklarını belirtmiştir (www.ugurzel.com).

Dönüşümcü liderin misyonu mevcudu korumak veya devam ettirmek değildir. Reformist, devrimci ve dönüşüm odaklı düşünen lider, izleyenleri için yeni bir çevre yaratmak ve onu geliştirmeyi amaçlar (Güney, 1999).

7. Güçlendirme (Yetkilendirme)

Değişen liderlik anlayışının temel özelliklerinden biri izleyenlerin, yetkilendirilmesidir. Geleneksel yönetim anlayışında var olan, yöneticinin tek karar verici olma özelliği, günümüzde terk edilerek çalışanların katılımı esas alınmıştır. Çağdaş yönetim anlayışında işle ilgili tüm süreçlerde, lider-izleyen ilişkisi tam katılım ve güç paylaşımı kavramlarıyla ifade edilmektedir.

Güçlendirmenin (yetkilendirme) tanımlamasını yapacak olursak, güçlendirme;

- Bilgi paylaşımıdır. Çalışanların sürekli eğitilmesidir. Çalışanlara planlama, düzenleme ve kendi işlerini kontrol etme izninin verilmesidir,
- Çalışanlara kaliteyi geliştirmek üzere iş süreçlerinde doğru bildikleri şekilde davranma serbestisi ve yetkisidir,
- Çalışanları yaptığı işlerden sorumlu tutarak, güven ortamını kuvvetlendirmesidir,
- Örgütte adil bir güç paylaşımı sağlanmasıdır,
- Bürokratik ve hiyerarşik engellerden kurtuluşu gerçekleştirmesidir,
- Çalışanın kendi işine tam hâkimiyetidir.

Dönüşümcü liderler, izleyenlerine güvenirlere, onların kendi kapasitelerini geliştirebilmeleri için pratik süreçte yetkilerini devredebilirler. Güç paylaşımının örgütsel bir kazanç olduğu ve tam katılımın amaçları gerçekleştirmede önemli bir itici güç olduğu varsayımından hareket

ederler. Mutlak karar verici olmaktan çok demokratik davranışları tercih eden dönüşümcü lider, örgütsel değişim sürecinde izleyenlerin karara katılımını teşvik eder.

8. Esnek Yönetim Anlayışı

Değişimin sürekli, kapsamlı ve hızlı olarak yaşandığı günümüzde, değişimin yönünün, şeklinin ve miktarının belirsizliği, lideri önceden çok boyutlu ve çeşitlilik içeren hazırlıklar yapmaya yöneltmektedir. Günümüz örgütleri sürekli değişen çevresel koşullarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda statik bir örgüt yapısı yerine, dinamik bir örgütsel yapının oluşturulması gerekmektedir. Böylece, değişime uyum sağlama, değişimi yönetme ve onunla baş edebilme gerekliliği liderleri yönetim anlayışlarında hızlı ve esnek olmaya yöneltmektedir.

Yönetimde esneklik, değişime hazır olma durumudur. Örgütün yaşama arzusu olarak tanımlanabileceği gibi, prensiplerden ve inançlardan taviz verme eğilimi değildir, yalnızca oluşan veya oluşacak değişimlere karşı örgütsel politikadaki esneklik kapasitesidir. Örgütsel esnekliğin olmadığı durumlarda katılaşma ve “kırılma” oluşabilir. Vurgulamak gerekir ki esneklik, kesinlikle özden uzaklaşmak değil, özü koruma tavrıdır. Bir denge merkezi olarak esneklik, örgütün büyüme ve istikrar çabalarının merkezinde yer alır (Apuhan, 1997).

Dönüşümcü lider, esnek yönetim anlayışını, değişimi avantaja çevirmek için gerekli bir sorumluluk olarak kabul eder. Kaotik ortamlarda başarılı olmanın sırrı, katı, değişmez politikalar veya tutumlar değil, esneklikle kendini koruyarak onun içinde varolmayı öğrenmektir. Bunun için dönüşümcü lider, izleyenlerinin davranış ve tutumlarını yeni durumlara uyarlama serbestisini tanımıştır (www.baltas-baltas.com).

9. Güvenilirlik ve Özgüven

“Güven insanı motive eden en önemli güçtür”. Covey’in bu ifadesi en temel insani değerlerden biri olan “güven”in önemini ortaya koymaktadır. Güven duygusal bir beceriyi, bir kesintisizliği, insan ilişkilerinin dinamik yönünü ifade eder.

Liderlik olgusunun olmazsa olmaz özelliklerinden biri olan güven, günümüz örgüt sürecinde daha da çok önem kazanmaktadır. Liderin güvenirliliği, inandırıcılığı ve dürüstlüğü ön plana geçmektedir. Günümüzde lider ve izleyici arasındaki karşılıklı güven, örgütleri başarıya götürmektedir.

P. Drucker, liderlikte güvenin anlamını ve önemini şu şekilde açıklamaktadır:

“Etkin liderliğin son şartı güven kazanmaktır. Aksi takdirde kimse liderin peşinden gitmez- liderin tek tanımı da peşinden gidenleri olan bir kimse olduğudur. Lidere güvenmek için, mutlaka onu beğenmek gerekmez. Liderle aynı fikirde olmak da şart değildir. Güven, liderin söylediğini gerçekten kastettiğine duyulan inançtır. Liderin davranışları ile liderin açıkladığı inançlar birbiriyle tutarlı, ya da en azından uyumlu olmak zorundadır. Etkin liderliğin temelinde yatan -bu da eski bir anlayıştır- zekâ değildir; asıl olan tutarlı, güvenilir olmaktır.” (Drucker, 2000)

Dönüşümcü lider aynı zamanda özgüven sahibidir. Kendi yetenek ve kapasitelerine güvenir. Kendi farkındalığının bilinciyle, başkalarının takdirini beklemeyecek kadar, öz disiplinli ve iradelidir. Bu özellikleriyle belirli bir dönüşümü sağlayarak, örgüt üyeleri ile birlikte, karşılıklı güven ve dayanışma duygusu yaratır.

1.2.2. Sürdürümcü (Transaksiyonel) liderlik

Performansa dayalı olarak ödüllendirme, kural ve işleyişlerden sapmaları araştırma, kusursuz eylemlerde bulunma gibi davranışlara dayalı olan yönetim anlayışıdır. Sürdürümcü liderlik, bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır. Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır. Sürdürümcü liderlik yaklaşımında, görevlerin bitirilmesi ve işgörenlerin itaati, katı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirilir (Erdoğan, 2000). Sürdürümcü liderler, ödül ve cezaların gücüne dayanarak bir değiş-tokuş temelinde izleyenlerin işbirliğini kazanmaya çalışırlar. Bu işbirliği; görevleri anlamaya ve yönlendirildikleri gibi başarılıp başarılmadığından emin olunmasına bağlı olduğu için, bu

değiş-tokuşun sonunda izleyenlerde çok az bir sorumluluk duygusu yaratırlar. Bu bakımdan liderlik; oluşan problemlere çözüm bulmaya çalışmak ve önceden belirlenmiş amaçları başarmak için kurumsal konumun bir işlevi olarak görülür (Ubben vd., 2001).

Sürdürümcü liderler; koşullu ödüllendirme, aktif olarak istisnalarla yönetim ve pasif olarak istisnalarla yönetim olmak üzere üç farklı yönetim tarzı sergilerler;

- Koşullu ödüllendirmede (contingent reward), liderler yetkilerini üstün performans gösteren çalışanları ödüllendirmek için kullanırlar. Burada ödüller parasal ya da statü verme biçimindedir. Çalışanlar kendilerinden beklenenler hakkında bilgi sahibidirler.

- Aktif olarak istisnalarla yönetimde (management by exception-active), liderler çalışanların geçmişten gelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak üzere iş yaptırmak yolunu seçmişlerdir. İşin başında belli bir standart belirlenir ve bir problem oluşana kadar herhangi bir müdahalede bulunmazlar. Burada hatalara odaklanması ve yaptırım uygulanması çalışanlar üzerinde gerilim yaratabilir.

- Pasif olarak istisnalarla yönetimde (management by exception-passive) ise, liderler hiçbir şekilde çalışanlar ile ilgilenmezler, ancak hedeflenen standartlara ulaşılmadığında müdahale ederler. Bu ancak kendi kendisini yönetme konusunda gelişmiş çalışanlar üzerinde etkin bir yönetim tarzıdır (www.insankaynaklari.com).

Sürdürümcü liderliğin moral değerleri, dürüstlük, doğruluk, sadakat, bütünlük ve sorumluluk olarak görülmektedir. Sürdürümcü liderlik vasıtasıyla, üyelerin hakları ve ihtiyaçları dikkate alınır, liderle hilesiz ve açık bir şekilde anlaşma yapılır. Sürdürümcü liderlik, yönetimden farklı bir etkinliktir. Bu liderlik biçimi, insan değerleriyle özdeşleşmeye önem vermektedir. Yönetimin kendisi ne bir moraldir, ne de moral düşüklüğüdür. Yönetim rasyonel karar verme, etkililik, verimlilik, düzenlilik ve geleceği kestirmeyle ilgilidir. Sürdürümcü olma, doğruluk, güzellik, sorumluluk alma, bağlılık gibi yönetim değerlerine bağlılığı gerektirir. Çünkü bu değerler, insan yaşamında var olan yönetimin yararlandığı pragmatik değerlerdir. Sürdürümcü

liderlik kişinin bireyselliği araması ve bağımsız amaçlarıyla ilgilidir. Liderliğin gündemini, birey ve grup arasında uyum sağlama ve işbirliği yapma oluşturmaktadır (Starrat, 1995).

Sürdürümcü liderler sürekli program geliştirme, yatay ve dikey iletişim sağlama, güçlü bir eşgüdüm oluşturma, özel hedefler belirleme ve sorun çözme konusunda ciddi bir çaba gösterirler. Sürdürümcü liderlik, çatışmanın çözümü, karar verme, personel geliştirme ve personelin ilerlemesini sağlama konusunda çok dikkatli bir rehberliği gerektirmektedir.

Sürdürümcü liderlerin faaliyetleri; dünden bugüne, bugünden yarına doğru, yön, vizyon ve örgütsel kültürde değişim yapmaksızın devam eder gider. Organizasyonun eskiden beri devam eden olağan işleyişine dikkat ederler. Stratejik ve uzun dönemli görüş açıları yoktur (Eren, 2003). Bu sebepten dolayı da; sürdürümcü liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri devam ettirme ve bunları gelecek nesillere aktarma konusunda oldukça başarılıdırlar. Sürdürümcü liderlik, bir örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyici bir tutum olarak algılanmamalı, ancak bu şekilde yönetilen şirketlerin başarı grafiğinin normal bir artış göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 1.3 Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik tarzlarının karşılaştırılması

	Sürdürümcü (Transaksiyonel)	ve	Dönüşümcü Liderlik (Transformasyonel)
Zaman yönelimi	Kısa, bugün		Uzun, gelecek
Eşgüdüm mekanizması	Kurallar ve yönergeler		Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya		Çok yönelimli
Odaklanma	Finansal hedefler		Müşteri (iç ve dış)
Ödül sistemi	Örgütsel, dışsal		Kişisel, içsel
Güç kaynağı	Makam		İzleyenler
Karar verme	Merkezileştirilmiş, yukarıdan aşağıya		Katılım sağlanmış, aşağıdan yukarıya
İşgören	Mal yerine konma		Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir		Rasyonel açıklama
Değişime ilişkin tutum	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma		Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme mekanizması	Kazanç		Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum		Özdenetim
Bakış açısı	İçsel		Dışsal
Görev tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel		Zenginleştirilmiş, gruplar

1.2.3. Serbestlik tanıyan liderlik

Serbestlik tanıyan liderlik tarzı; grup üyelerinin veya izleyicilerin amaç, plan ve politikalarını kendilerinin saptayıp, işleniş ile ilgili kararları kendilerinin alıp uygulamaları suretiyle, her üyenin bireysel eğilim ve yaratıcılığını harekete geçirmesi demektir. İzleyiciler kendilerini yetiştirip, sorunlarına en iyi çözümü bulma konusunda güdülenmişlerdir. Gerekli gördükleri zaman isteyen kişi istediği kimselerle grup oluşturarak sorunlarını çözmekte, yeni fikirlerini

test etmekte ve en uygun kararları almaktadır. Liderin esas görevi, malzeme ve kaynak sağlamak ve bunlarla ilgili sorunları çözmektir. Lider ancak kendisine herhangi bir konuda fikri sorulduğunda görüşünü bildirir, ama bu görüş izleyenlerin faaliyetlerini bağlayıcı nitelikte değildir. Mesleki uzmanlık hallerinde ve bilim adamlarının çalışmalarında, işletmelerin araştırma geliştirme departmanlarında çalışan yüksek uzmanlığa, tecrübe ve bilgiye sahip olan elemanların yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini geliştirmelerinde ve sorumluluklarını yerine getirmekten kaçmama eğiliminde olanlarda bu biçimde bir liderlik türü uygulanabilir. Aksine kültür düzeyi düşük, iyi bir iş bölümüne sahip olmayan ve sorumluluk duygusundan yoksun bulunan gruplarda bu tarz bir liderlik biçiminin yürüyemeyeceği bellidir.

Çünkü serbestlik tanıyan liderlik tarzı, liderin otorite kullanmasını adeta ortadan kaldırmaktadır. Bu durum, böyle bir liderlik tarzında grubu genel amaçlar etrafında toplamak ve onları belirli hedeflere yönlendirmekten yoksun kalır. O yüzden bu liderlik tarzının bir sakıncası da; herkesin dilediği amaçlara doğru ve hatta birbirlerine karşıt amaçlara doğru yönelmelerine yol açmasıdır. Diğer bir sakınca da; bireysel başarıların dışında grup başarılarının önemli ölçüde azalmasıdır. Çalışmayan ve iş görmekten kaçınan kimselerin kargaşayı arttırmaları, örgütsel kaynakları kendileri için kullanmaları ve hatta grubu bölme ve parçalamaya çabalarının çoğalmasıdır (Eren, 2001).

1.3. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Yönetim, örgüt amaçlarının gerçekleşebilmesi için karşılaşılabilecek sorunun çözüm, planlanma, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin teori, model ve tekniklerin sistematik olarak uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi ise, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarının sağlanması ve etkili bir biçimde kullanılmasıyla belirlenen politikaları ve kararları uygulamaktır (Kaya, 1996).

Eğitim örgütlerinin, toplumun tüm kesitlerinin ilgi odağı olduğu yadsınamayacak bir gerçektir. Çünkü toplumun her seviyesinde eğitimin oynadığı rol kesitlerin birbirleri ile olan ilişkilerini,

davranış tarzlarını düzenlemekte ve belirginleştirmektedir. Hammaddenin insan olması ve insanın da toplumun kültür ve yaşam düzeyini göstermesi nedeniyle, eğitim örgütlerinin üzerindeki sorumluluk bir kat daha artmaktadır.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır. Bu nedenle eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak kabul edilebilir. Eğitim yönetimi, sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir (Erdoğan, 2000).

Görüleceği gibi, sistemle ilgili olan eğitim yönetimi dendiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araçları Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Açıkalın, 1998). Ülkemizde eğitim kurumlarının büyük bir kısmı, devletin belirlediği eğitim politikasını uygulamakla yükümlü olduğu için eğitim yönetimine kamu yönetiminin özel bir alanı olarak da görebiliriz.

Okul yöneticisi; program geliştirme ve planlama, genel ve özel olarak öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklarla vardır. Kısaca okul yöneticisi, öğretim lideri olmalıdır.

Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi için yapılan eylemleri ifade etmektedir (Çelik, 2000).

Okul yöneticileri, meslek olarak öğretmen olmalıdır. Ayrıca öğrenci başarısına önem vermeli, öğretmenleri karar sürecine katmalı, eğitim programları hazırlayabilmelidir (Balcı, 1993). Etkili bir yönetici, kaynak sağlayabilme, düzenli bir okul çevresi yaratma, velilerin katılım ve desteğini sağlamak için gerekli çalışmayı yapabilmelidir. Kısaca, okul yöneticisi yapmak zorunda olduğu bürokratik görevlerin yanında, inisiyatifi ve yeteneğini kullanarak kurumunun ve eğitim ve öğretim fırsatlarının gelişmesine çaba sarfetmelidir (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yöneticisinin sarfetmek zorunda olduğu bu çaba, okulların yapısındaki farklılıklar nedeniyle diğer işletmelerde olduğu gibi bir standardizasyona bağlı değildir. Her okul, yukarıda da değindiğimiz gibi hammaddenin öğrenci olması, okul yöneticisi ve bu hammaddeyi işleyecek, onu toplumun özelliklerini yansıtabilecek bireyler olması için çabalayan öğretmenlerin farklı karakter yapısı ve eğitim düzeylerine sahip olmaları sebebiyle, okul özelliklerinin de farklılıkları vurgulanmalıdır.

Bu bağlamda;

- Okullar bütün yetkiyi eğitim örgütünün tepesinde bulundurmazlar. Bazılarında yetki müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve hatta aileler tarafından paylaşılır. Yönetim kurullarında, eşit sayıda eğitimci ve aileyi bir araya getiren okullar bulunmaktadır. Problem çözme ve karar verme her zaman sıralı, bilinçli, düzenli değildir ve akılcı süreçler birbirine sıkıca bağlı insanlar tarafından yerine getirilir.

- Her ne kadar öğretmenler okula gönüllü olarak katılırsa da öğrencilerin üyeliği zorunludur. Bir örgütteki üyeler yakınmalarını iki şekilde ifade edebilirler: ya orayı terk ederler ya da yakınmalarını sözle ifade ederler. Belli bir yaşa kadar öğrenciler okuldan ayrılamazlar. Okulda buldukları sürece yakınmalarını bazen sözcük bazen eylemlerle ifade ederler.

- Okulun finansmanı performansı ile çok sıkı bağlantılı değildir. Bir imalat şirketi kötü bir ürün çıkarırsa para kaybeder. Bir devlet okulu başarısız bir öğrenci yetiştirirse genellikle, devletten aldığı bütçesiyle ilgili herhangi bir şey yapılmaz.

- Devlet okulları ülke nüfusunun hemen hemen bütün öğrencilerine eğitim vermektedir. Tek rekabet özel okullardan gelir.

- Bir çok okul sisteminde, okullar çevrelerinin kuvvetli etkisi altındadır. Okulları etkileyen pek çok özel çıkar grupları vardır. Bu gruplar çeşitli yollarla yapılanmalarını duyururlar (Meriwether, Duyar, 1997).

Görüleceği gibi anlatılan okul farklılıklarıyla; eğitimin ne tür bir davranış ve tutum oluşturması konusunda belirleyici olmasının zorluğu ortaya çıkmaktadır.

Okul farklılıkları, okul yönetim sistemlerinin ve okul liderlerinin çeşitliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim yöneticilerinin, gerek Bakanlığın eğitim politikalarını oluştururken, gerekse il düzeyindeki eğitim uygulamalarını sürdürürken, kalıplaşmış yıllardır aynen devam eden anlayışları sürdürmek yerine, bunları ayrı ayrı sorgulamaları gerekir. Sorgulamak, itiraz etmek, eleştirmek, alternatiflerin üretilmesine zemin hazırlamaktır. Çünkü eleştirisiz ve alternatifsiz yönetim, değişime kapalı bir yönetimdir. Eğitim yöneticilerinin; kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da, hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bu bakımdan, eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Vizyonu güçlü bir okul kültürü olan ortamda ancak, eğitim yöneticileri liderlik davranışlarını sergileyebilirler (Can, 2002).

Okullarda eğitim ve öğretim süreci etkileşime dayandığından ve insan ağırlıklı örgütler olduğundan, yöneticilerin personel üzerindeki etkisi, daha da önem taşır. Bunun için de, okul yöneticileri etkili bir lider olmak durumundadır (Başaran, 1992).

Eğitim örgütlerinde liderler; okullarının amaçlarını ve hangi kararları paylaşmak istediklerini bilmelidirler. Ayrıca paylaşılmış liderliğin parametrelerini uygulamaları için okul sistemindeki personele bütün seviyelerde yardım etme sorumluluğuna da sahip olmalıdırlar. Katılımcı yönetim bir gönüllü katılım biçimidir. Bazı üyeler bazı kararlara katılmayı istemeyebilirler. Liderlerin bu konuya da duyarlı olmaları gerekir. Bütün personelin (merkezi yöneticiler, müdürler, öğretmenler vb.) yetenek ve ilgilerini bilmek ve bu bilgiyi belirli problem çözme ekipleri veya görev gruplarına onların katılmasını sağlamak için kullanmak önemlidir. Bununla birlikte, okul liderinin sorumluluğu ne zaman paylaşacağını da bilmesi gerekmektedir (Meriwether ve Duyar, 1997).

Sonuç olarak okul yöneticisi;

- Okulda çift yönlü iletişimi sağlayan, kararları öğretmen, veli ve öğrencilerle birlikte oluşturan, bilgi ve haber akışını sağlayan, çevreyi, öğretmenlerini ve öğrencilerini her konuda bilgilendiren bir iletişimci,
- Çevreye açılan, okulda yapılan ve yapılacaklardan velileri haberdar eden, böylece velilerin ve çevredeki kuruluşların katılımlarını ve katkılarını alabilen kişi,
- Yapılanların bir sonucu olarak tüm çalışanların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve çevrenin güvenini kazanan ve çevresine güvenen, her konuda okulda güven ortamı oluşturan,
- Çalışanların içtenlikle konuşabildiği, tartışabildiği, önyargısız değerlendirmelerin yapılabildiği ortamları oluşturan ve
- Okulda oluşan informal grupları dağıtmanın değil bunlardan okulun amaçları yönünde yararlanmanın peşinde olan,

bir lider olmalıdır (Can, 2002).

2. İŞ TATMİNİ

İşgörenin işinden memnuniyetinin sağlanması, örgütün ürün üretmeye eş olan amacıdır. Bir örgüt; ürünün ya da ürünlerinin niceliğini ve niteliğini yükseltmeye çalışırken, diğer taraftan da işgörenlerinin işten memnuniyetini yükseltmeye çalışmakla yükümlüdür.

İş tatmini, bir işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durumudur. İşgörenin işinden duyduğu doyumun derecesi, duyduğu bu hazzın ya da ulaştığı bu olumlu duygusal durumun derecesidir (Başaran, 2000).

Diğer bir deyişle iş tatmini, bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü ya da örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu olarak da tanımlanabilir (Barutçugil, 2004).

İş Tatmini İle İlgili Terimler:

İş tatmini ile yakın ilgisi bulunan dört terim vardır. Bunlar; güdülenme, işi çekici bulma, işle özdeşleşme ve gönüllüğüdür.

Güdülenme, bir amaca doğru çaba harcamayı ve sürdürmeyi anlatmasına karşılık, iş tatmini işe bağlı olarak olumlu duygular içinde olmayı anlatır.

İşin işgörene çekici gelmesi, işgörenin işe duyduğu ilgiye bağlıdır. Yapılacak iş, işgörene gereksinmelerini ne denli doyuracak gibi görünüyorsa, işin çekiciliği o denli artma gösterir.

İşgörenin işiyle özdeşleşmesi, onun kopamayacak denli işine bağlı olmasını anlatır. İşgören, işinden istediği derecede doyum sağlamasa bile ayrılmayacak derecede ona bağlanmış olabilir. Özdeşleşme, olumlu ya da olumsuz bir duygusal bağlanmayı, işten memnuniyetse haz duymayı ya da olumlu duygusal bir durumda olmayı gösterir.

Gönülgücü, tıpkı sağlık kavramı gibi, işgörenin örgüt içinde, tüm olumlu duygularının bir anlatımıdır. İş tatmini, işgörenin gönülgücüne olumlu etkide bulunan bir etken olabilir (Başaran, 2000).

İşte bu terimler çerçevesinden bakarsak insanların odaklanması, işini sevmesi ve yeterince gayret göstermesi sağlanırsa birçok organizasyonun verimliliği ve başarısı çok yükselecektir. Bu nedenle, insanların iş performansını arttıracak yolları bulmak üst yöneticiler açısından büyük önem taşımaktadır.

Bir insan, bir organizasyonda kendi ihtiyaçlarını tatmin etmek için görevler ve sorumluluklar üstlenir. İstediklerini elde edebilmek için herkes bir zaman ve çaba harcamak zorunda olduğunu bilmektedir. Bu çabasının sonucu onun iş performansıdır.

Performans düzeyi bir ölçüde çalışan insanın kişisel özelliklerine, zihinsel yeteneklerine, inanç ve değerlerine bağlı bulunmaktadır. Birçok organizasyon insanları yeteneklerine ve kişisel özelliklerine göre işe almaktadır. Ancak, çalışanların iş tatmini ve motivasyonu sağlanmadığında çoğu kez yeteneklerini kullanmadıkları ve potansiyellerini performansa dönüştürmedikleri gözlenmektedir (Barutçugil, 2004).

Motivasyon nedir sorusuna yanıt aradığımızda; motivasyonun kişisel bir olay olduğunu görürüz. Motivasyon bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranışlarıdır. Motive olmayan bireyden performans göstermesi beklenmemelidir. Motivasyon; kişilerin beklenti ve gereksinimleri, amaç ve davranışları ve kendi performansları hakkında bilgilendirilme konuları ile ilgilidir (Koçel, 2003).

Motivasyonun davranışların yorumlanması ile ilişkisi yadsınamaz. Motivasyonu etkileyen faktörler kişilerin davranışlarının yorumu ile anlaşılabilir. Yöneticilerin personelin davranışlarını yorumlayarak, onları motive edecek model ve uygulamalar geliştirmesi gereklidir. Çalışanlarının iş tatmini beklentilerine önem veren yöneticiler ve takım liderleri, onların çok daha iyi çalıştıklarını göreceklerdir. Bu ihtiyaca yeterince önem vermeyen yöneticiler ve takım liderleri ise yalnızca kısa süreli sonuçlar elde edebilecekler, nitelik ve

nicelik yönünden yetersiz kalan çalışanlarla uğraşmak zorunda olacaklardır. Bu bakımdan motivasyon konusu, liderliğin tamamlayıcısıdır. Etkin liderlik, çalışanların motivasyonunu da etkiler.

Görüldüğü gibi motivasyonun birinci özelliği kişisel olmasıdır. Bir bireyi motive eden davranış veya olay diğer bireyi motive etmeyebilir. İkinci özelliği ise davranışlarla gözlenebilir olmasıdır. Bu iki özelliğe bağlı olarak bireyin işten, işin de bireyden etkilendiğini vurgulamak gerekmektedir.

Yapılan iş, işi yapan birey açısından değişik anlamlar taşımaktadır. Bunlar:

- İşin ekonomik değeri ve anlamı (Ücret, ilerleme olanağı ve uygun ödüllendirme sistemi)
- İşin sosyal statü ve prestij değeri ve anlamı (Çalışma koşulları ve iş güvenliği)
- İşin psikolojik değeri ve anlamı (İnsan ilişkileri, kişilerarası iletişim, kişinin içinde bulunduğu gruplar)

Bu arada iş için bireyin önemi de unutulmamalıdır. İşin gelişmesi bunu yapan bireye bağlıdır. Bireyin bilgi, yetenek ve becerilerinin yanı sıra arzu ve hırsı işi geliştirir ve iş performansını yükseltir.

Motivasyonunu tam olarak tanımayan birey için iş seçmek zor olduğu gibi, çalışan seçim kararını veren yöneticiler için de böylesi bireyleri belirli işlere yerleştirmek aynı derecede zordur.

Toplam Kalite Anlayışı ile Çağdaş Kavram ve Yaklaşımların öngördüğü yönetim uygulamalarında "güçlendirme" ve "takım bazında organizasyon" kavramlarının motivasyondan büyük ölçüde etkilendiği gerçeğini de vurgulamak gerekmektedir.

2.1. Başlıca Motivasyon Teorileri

Bir yöneticinin, çalışanlarının motivasyonu ile ilgili teori ve modelleri kullanma biçimi onun motivasyona bakış açısına bağlıdır. Çağdaş yaklaşımlar, günümüzün motivasyon anlayışını önemli ölçüde etkileyen bir teoriler dizisini ifade etmektedir (Barutçugil, 2004). Bazı modeller, bireylerin gereksinimlerinin ifadesi olan motiflere ağırlık verirken, diğerleri bireye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedir.

İnsanı, fizyolojik ve psikolojik açıdan gelişmesini sürdüren bir varlık olarak ele alan görüşler; bireyi anlamaya, bireyin yapısında bulunan algı, duygu, arzu ve düşünceleri baz alarak bireyi motive etmeye önem vermektedir.

Bazı motivasyon teorileri ise; bireyin yapısında bulunan içsel faktörlerden çok, çevresinde bulunan dışsal faktörler tarafından kontrol edildiği varsayımına dayanmaktadır.

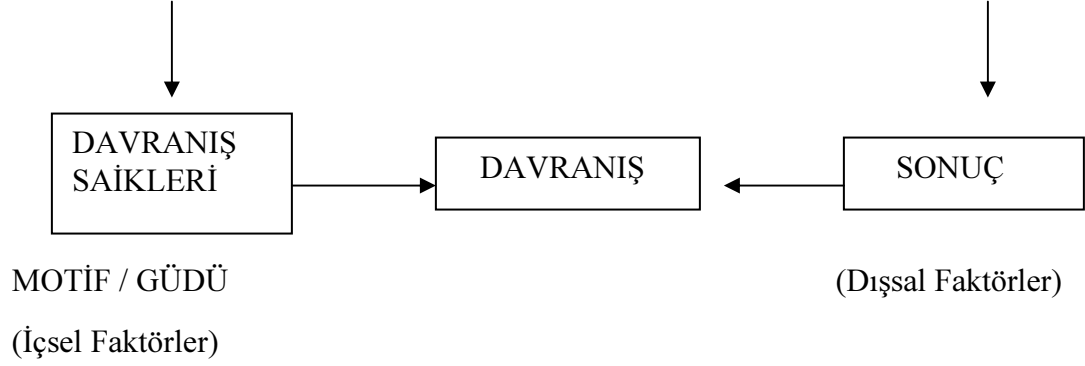
Görüldüğü gibi sorun "çalışanın nasıl motive edilebileceği"dir. Buna dayanarak motivasyon teorilerini iki ana grupta toplamak mümkündür:

- Kapsam (Content) Teorileri olarak adlandırılacak ve içsel faktörlere ağırlık veren teoriler.
- Süreç (Process) Teorileri olarak adlandırılacak ve dışsal faktörlere ağırlık veren teorilerdir (Koçel, 2003).

Tüm bu anlatılanları şekil olarak gösterdiğimizde;

DAVRANIŞ ÖNCESİ'ni
vurgulayan yaklaşımlar

DAVRANIŞ SONRASI'nı
vurgulayan yaklaşımlar



Şekil 2.1. Motivasyon - davranış ilişkisi

2.1.1. Kapsam teorileri

Yukarıda da belirtildiği gibi, bu teoriler bireyin içinde bulunduğu ve bireyi belirli yönlerde davranışa sevkeden faktörleri anlamaya ağırlık vermektedir. Kapsam Teorilerinin dayandığı varsayım şudur: İnsanların başarma, para kazanma gibi temel ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar, hissedilen eksikliği gidermek için gerekli davranışları motive eden bir içsel güce dönüşür. Yöneticiler, çalışanların ihtiyaçlarını anladıkları ölçüde organizasyonun ödül sistemini kullanarak çalışanların enerjilerini ve önceliklerini örgütsel amaçların elde edilmesine yöneltecek şekilde o ihtiyaçları karşılamaya ve pekiştirmeye yardımcı olurlar (Barutçugil, 2002).

Kapsam teorileri adı altında gruplanan teoriler;

- Abraham Maslow tarafından geliştirilen “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi”
- Clayton Alderfer tarafından geliştirilen “ERG Yaklaşımı”dır.

- Frederick Herzberg tarafından geliştirilen “Çift Faktör Teorisi” veya “Hijyen-Motivasyon Teorisi”
- David Mc Clelland tarafından geliştirilen “Başarma İhtiyacı (Achievement) Teorisi”

2.1.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi

Motivasyon teorileri arasında en çok bilinen bu yaklaşımın iki ana varsayımı vardır:

Birincisi; bireyin davranışlarının, bireyin sahip olduğu gereksinimleri gidermeye yönelik olduğudur. Bireyin gereksinimlerini gidermek için yönelimleri davranışlarını belirleyen önemli faktörlerdir.

İkinci varsayım ise; gereksinimlerin sırası ile ilgilidir. Bireyin sıralama gösteren gereksinimleri vardır. Alt sıralarda bulunan gereksinimler giderilmeden, üst sıralardaki gereksinimler bireyi davranışa yöneltmez. Tatmin edilen bir gereksinim davranış, motive olmaktan çıkar ve daha üst sıradaki gereksinimler davranışı etkilemeye başlar.

Yönetici çalışanların hangi gereksinimini tatmin etmek istediğini anlayabilirse, bunu tatmin edecek ortamı yaratarak onların belirli yönde davranmalarını sağlayabilir (Koçel, 2003).

Bu teoriye göre bireyin gereksinimleri beş ana grupta toplanır:

- Fizyolojik İhtiyaçlar: Yemek yeme, su içme, uyku, eş edinme gibi en temel fizyolojik ihtiyaçlardır. Organizasyonel ortamda bunlar; hava, hayatta kalmaya yetecek düzeyde temel ücret, uygun ısıdır.
- Güvenlik İhtiyaçları: Can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma ve güvenli bir duygusal çevredir. Organizasyonlarda bu ihtiyaç; iş güvenliği, güvenli işler ve sosyal haklar olarak ortaya çıkar.

- Ait Olma İhtiyacı: Gruba katılma, kabul edilme, dostluk ve sevilme ihtiyacıdır. Organizasyonda bu ihtiyaç kendini, çalışanlarla ve yöneticilerle iyi ve olumlu ilişkiler kurma isteği ve takım çalışmalarına aktif katılma şeklinde gösterir.

- Saygı, Kendini Gösterme (Esteem) İhtiyacı: Kendisiyle ilgili olumlu imaj geliştirme, farkedilme, başkaları tarafından takdir edilme ihtiyacıdır. Organizasyonda bu ihtiyaç, tanınma, sorumluluk alma, statü arayışı olarak kendini gösterir.

- Kendini Tamamlama (Self-actualization) İhtiyacı: Daha iyi insan olma, yetkinliklerini artırma ve tam potansiyelini ortaya koyma ihtiyacı duymaktır. Organizasyonda; büyüme için fırsatlar yaratma, yaratıcılığı ortaya koyma, başarıya özendirme, zor görevler ve ilerleme için eğitim alma şeklinde görülür (Barutçugil, 2002).

Birey önce en alt düzeydeki gereksinimlerini tatmin etmek için davranır. Karnı aç bir kişiyi, sosyal gereksinimlerini tatmin etmeye çalışarak motive etmek mümkün değildir. Tatmin edilen her ihtiyaç grubu, davranışları etkileme özelliğini kaybedecek ve daha üst sıralardaki gereksinimler kişinin davranışlarını etkilemeye başlayacaktır.

Yönetici açısından önemli olan, bireyin sahip olmak istediği şeyleri, diğer bir deyişle gereksinimlerini anlayıp sağlama olanaklarını yaratmaktır.

Maslow'un geliştirdiği bu yaklaşımın gerçeğe uygunluğu konusunda yapılan çeşitli araştırmalar vardır. Tüm eleştirilere rağmen; ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı basitliği, anlaşılabilirliği ve mantıklı olması gibi nedenlerle en çok bilinen motivasyon teorisi olmuştur.

2.1.1.2. ERG yaklaşımı

Clayton Alderfer'in Maslow'un ihtiyaçlar yaklaşımını daha da basitleştirdiği yaklaşımdır.

ERG Yaklaşımı üç ihtiyaç kategorisi tanımlar:

-Varolma (Existence) ihtiyacı: Fiziksel olarak iyi durumda olmayı ve tüm maddesel – fizyolojik ihtiyaçları ifade eder.

-Aidiyet-ilişki kurma (Relatedness) ihtiyacı: Diğer insanlarla tatmin edici ilişkiler kurma ihtiyacıdır. Duyguların ve düşüncelerin karşılıklı paylaşımının sonucunda tatmin edilir.

-Geliştirme (Growth) ihtiyacı: Potansiyelini geliştirme, kapasitesini, yetkinliğini arttırma ve kişisel ihtiyacını ifade eder (Barutçugil, 2004).

Gereksinim sıralaması daha basit olmasına karşın, Maslow sınıflaması gibi bir ihtiyaç sıralaması esastır. Önce alt düzeydeki gereksinimler tatmin edilmelidir (Koçel, 2003).

2.1.1.3. Çift faktör teorisi (hijyen-motivasyon teorisi)

Herzberg'in 200 muhasebeci ve mühendis üzerinde yaptığı araştırmada, sorduğu "İşinizde kendinizi ne zaman son derece iyi ve ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız" sorusuna aldığı yanıtları incelemesi ile doğmuştur. Araştırma verileri incelendiğinde, bireylerin; en iyi ve tatmin olmuş hissettiklerini anlatırken iş ile ilgili olan, işin kendisi, başarıma, sorumluluk gibi kavramları kullanmış oldukları görülmüştür. Aynı şekilde kendilerini en kötü ve en az tatmin olmuş hissettiklerini anlatırlarken de iş ile ilgili olmakla beraber işin dışında bulunan ücret, çalışma koşulları gibi kavramları kullanmışlardır.

Bunun üzerine Herzberg bu kavram ve teorileri iki grupta toplamıştır:

- Motive Edici Faktörler adı verilen bu grup iş'in kendisini, sorumluluk, ilerleme olanakları, statü, başarıma ve tanınma gibi faktörleri kapsar. Bu faktörler kişisel başarı hissi verdiği için kişiyi motive edecektir.

- Hijyen Faktörleri adı verilen ikinci grupta; ücret, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği gibi faktörleri kapsar. Bu faktörlerin kişiyi motive etme özelliği yoktur. Motivasyon, ancak motive edici faktörlerin varlığı ile mümkündür (Koçel, 2003).

Hijyen faktörleri sağlayan yöneticiler, iş tatminsizliğini giderirler, fakat motivasyonu sağlayamazlar. Diğer taraftan; takdir, işin niteliği, zorluğu, kişisel gelişim fırsatları gibi güçlü motive edici faktörleri yerinde ve zamanında kullanan yöneticiler de yüksek tatmin ve performans elde edebilirler (Barutçugil, 2004).

2.1.1.4. Başarma ihtiyacı teorisi

Mc Clelland tarafından geliştirilen bu teoriye göre birey;

- İlişki Kurma İhtiyacı (affiliation needs)
- Güç Kazanma İhtiyacı (power needs)
- Başarma İhtiyacı (achievement needs)

diye isimlendirilen gereksinimlerin etkisi altında davranış gösterir (Koçel, 2003).

Mc Clelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duymaktadır. Bu korku onu başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoyacaktır. Şu halde bu korkunun yenilmesi halinde başarılı olma isteği bireyi faaliyette bulunmaya yöneltecektir.

Yönetim ve motivasyon kuramı açısından başarı ihtiyacının önemi; örgütlerde bireyi faaliyete geçmekten 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 ihtiyaç yoktur. Ödül ancak bir başarının ölçüsünü belirleme aracı olabilir. O zaman, yeterli çevre ve örgütsel koşullar sağlanıp, bireye yetki ve sorumlulukları vererek başarı güdüsünü harekete geçirebiliriz. Ancak bireyin başaramama korkusunun azalıp kendine güven duygusuna ne ölçüde eriştiği ile örgüt için ne tür ve derecede amaç ve hedefleri gerçekleştirebileceğinin de

bilinmesi önemli olmaktadır. Bunlar bireyin kişiliği, kendini yetiştirme ve tecrübe sahibi olması ile ilgilidir. O halde, bireyleri örgütlerde başarılı hale getirmek için başarısızlıkların kaynağı olan bir takım güçlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Eren, 2001).

Görüldüğü gibi kapsam teorileri, bireyi davranışa yönlüten faktörleri belirlemeye ağırlık verir. Bunun yanında; bireyin içinde bulunduğu dışsal ortam ve özellikleride motivasyon üzerinde önemli rol oynadığını savunan görüşler de vardır.

2.1.2. Süreç teorileri

Süreç teorilerinin temelinde; kişilerin hangi amaçlarla ve nasıl motive edildikleri yatmaktadır. Kısaca belirli bir davranışı gösteren bireyin bu davranışı tekrarlayıp tekrarlamaması nasıl sağlanır sorusunun yanıtını süreç teorileri arar. İnsan davranışlarını etkileyen kavramları açıklar, ödüllerin çalışanlar ve iş durumları üzerindeki etkisine dikkat çeker. Kapsam teorileri, davranışları bilinçaltından canlandıran ve motive eden tatmin edilmemiş ihtiyaçlar gibi içsel faktörler üzerinde dururken, süreç teorileri insanların çevrelerini nasıl algıladıklarını ve sürekli olarak nasıl tepki verdiklerini ele alır (Barutçugil, 2004).

Süreç teorileri 4 ana başlık altında toplanır. Bunlar:

- B. F. Skinner tarafından geliştirilen Davranış Şartlandırma Yaklaşımı (Sonuçsal şartlandırma-Edimsel şartlandırma)
- V. Vroom ve E. Lawler ile L. Porter tarafından geliştirilen Beklenti Teorileri
- J. Stacy Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Teorisi
- Edwin Locke tarafından geliştirilen Amaç Teorisidir.

2.1.2.1. Davranış şartlandırma yaklaşımı

Yönetimin psikolojiden aldığı en önemli kavramlardan biri olan şartlandırma kavramı; klasik şartlandırma ve sonuçsal şartlandırma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

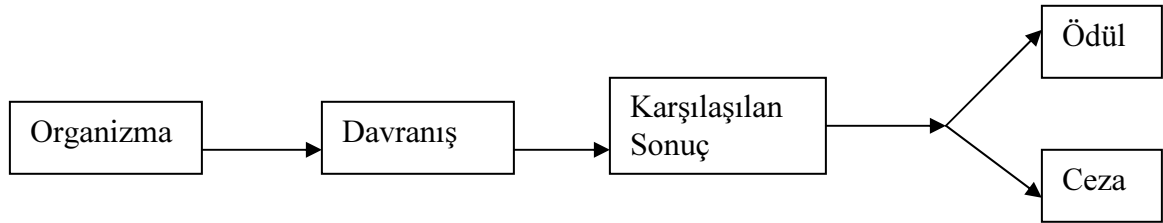
Klasik şartlandırma Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı deneylerle geliştirilen şartlandırma türüdür. Davranışlar belirli uyarılarla harekete geçirilmektedir.



Şekil 2.2 Klasik şartlandırma

Bu şartlandırmada ağırlık noktası uyarıların davranışları etkilemesidir.

Motivasyon teorisi olarak ele alınan şartlandırma teorisi ise sonuçsal şartlandırma (edimsel şartlandırma, operant şartlandırma - operant conditioning) türüdür. Davranışların karşılaştığı sonuçlar tarafından şartlandırıldığı varsayımına dayanmaktadır. Bu şartlandırma kavramı B. F. Skinner tarafından geliştirilmiştir. Organizasyonlara uygulanması ile de Örgütsel Davranış Değiştirme olarak adlandırılan yeni bir alan doğmuştur (Koçel, 2003). Sonuçsal şartlandırma şöyle ifade edilebilir:



Şekil 2.3 Sonuçsal şartlandırma

Bireyin ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki artlanma gibi nedenlerle gösterdiği davranışın karşılaşacağı sonucun önemi, sonuçsal artlandırmanın ana fikrini oluşturur.

Eğer birey davranışları birey tarafından olumlu sonuçlar doğurursa, bireyin aynı davranışı tekrarlaması olasıdır. Sonuçlar olumlu değilse, birey aynı davranışı yinelemeyecektir.

Bireylerin sonuçları yorumlaması konusu Edward L. Thorndike tarafından geliştirilen Etki Kanunu ile ilgilidir. Etki kanununa göre, birey kendisini mutlu edecek davranışları tekrarlar ama acı verenlerden de kaçınır. Bu bağlamda, bireyin bir davranışı tekrarlaması istenirse, o davranışın birey için mutluluk verici olarak nitelenen bir sonuçla karşılaşması gerekmektedir. Bu anlayış; öğrenme'nin temel ilkelerinden birisi haline gelmiştir. şöyle de özetlemek olasıdır; davranışlar karşılaştıkları sonuçlara göre artlanır.

Görüldüğü gibi sonuçsal şartlandırma kavramı bir motivasyon aracı olarak kullanılmak istenirse; bireyin davranışının örgüt açısından arzu edilen bir davranış olması halinde yönetici bu davranışın tekrarını isterken bu davranışı ödüllendirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, örgüt açısından arzu edilen davranışların ödüllendirilmeleri bu davranışların yinelenme olasılığını yükseltecektir. Arzu edilmeyen davranışlar da cezalandırma yönteminin kullanılmasıyla tekrarlanma olasılığı düşecektir.

Ödüllendirme ve cezalandırma artlandırmanın iki önemli unsurudur. Ödüllendirme çeşitli şekillerde olabilir. cret veya maaş artışı, yöneticiler tarafından övgü alma, iş güvenliğinin sağlanması, terfi, sorumluluk arttırma, önemli kararlara katılım, ödül olarak kullanılabilir. Görüldüğü gibi ödüller; maddi unsurları kapsayan dışsal ödüller ya da bireyin içindeki unsurlara hitap eden içsel ödül olarak adlandırılabilirler.

Cezalandırma ise, fiziksel cezalandırma yerine eleştirme, ödül vermeme, yetki kısıtlaması, pasif görevlere atama, çeşitli uyarı cezaları uygulama gibi örgütsel uygulamalardır.

Başka bir deyişle; birey davranışlarının tekrarlanma olasılığını yükselten her sonuç "ödül" olarak, buna karşın olasılığı azaltan her türlü fiziksel ve zihinsel sonuç da "ceza" olarak adlandırılabilir.

Örgütsel davranışı değiştirme konusunda yapılan çalışmalar, cezalandırmanın davranışları değiştirmede ödüllendirme kadar etkili olmadığını ortaya koymuştur. Çünkü cezalar çoğu zaman doğru davranışın ne olduğunu göstermezler.

Ana hatlarıyla belirtilen sonuçsal şartlandırma yaklaşımını bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yöneticilerin göz önünde bulundurması gereken ana başlıklar şöyle sıralanabilir:

- Örgüt açısından arzu edilen ve edilmeyen davranışlar açık seçik belirlenmelidir.
- Bu davranışlar personele duyurulmalıdır.
- Mümkün olan her fırsatta ödüllendirmeye başvurulmalıdır.
- Davranışlara hemen karşılık verilmelidir. Aradaki zaman süreci, sonucun davranışlar üzerindeki etkisini azaltabilir.

2.1.2.2. Bekleyiş teorileri

Motivasyon konusunda önemi giderek artan teorilerin başında bekleyiş teorileri gelmektedir. Bu teoriler, motivasyonun bireylerin görevleri yerine getirme yetenekleri ve arzulanan ödülleri alma konusundaki beklentilerine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bekleyiş Teorileri, ihtiyaçların ve ödüllerin türleri ile değil, bireylerin ödülleri almak için geliştirdikleri düşünce süreciyle ilgilenir. Bu teoriler, bireyin gösterdiği çabayla elde edilen bireysel yüksek performans ile bağlantılı sonuçlarının arzulanabilirliği arasındaki ilişkilere dayanır (Barutçugil, 2004). Bekleyiş teorileri iki ayrı teoriden oluşur. Bunlar;

- V.Vroom tarafından geliştirilen teori,

- E.Lawler ve L.Porter tarafından daha da geliştirilmesi ile sonuçlanan bekleyiş teorileridir.

2.1.2.2.1 Vroom'un Bekleyiş Teorisi

Victor Vroom'a göre bireyin başarılı olması iki faktöre bağlıdır:

1- Valens: Diğer bir deyişle bireyin ödülü arzulama derecesi,

2- Bekleyiş.

Formüle edildiğinde;

$$[\text{Motivasyon} = \text{Valens} \times \text{Bekleyiş}]$$

olarak gösterilebilir.

Bu modelin üç temel kavramı vardır;

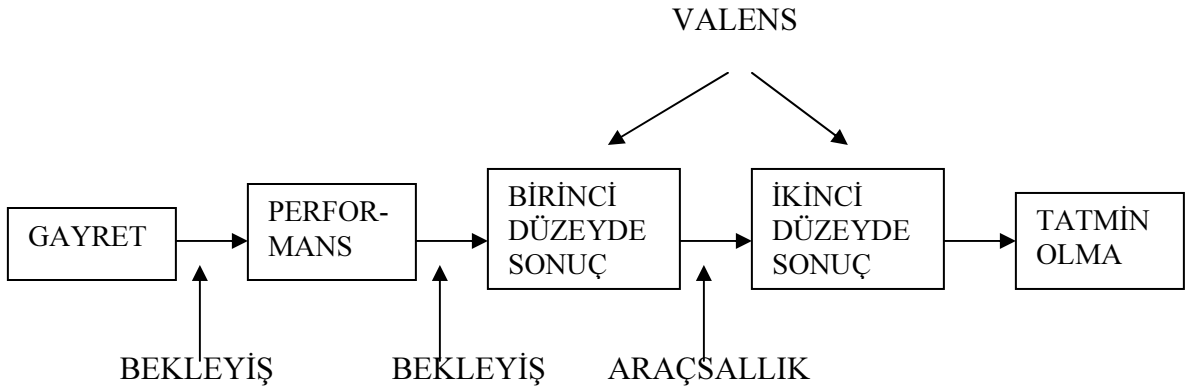
- Valens; yukarıda söz edildiği gibi ödülü arzulama derecesidir. Her bireyin ödülü isteme tarzı farklıdır. Bazı bireyler ödüle değer verecek kadar önem vermeyebilirler. Bu tür bireyler için valens negatiftir. Valensi - 1 ile + 1 arasında değer alan bir değişken olarak göstermek mümkündür. Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer, bir bakıma, ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de gösterir.

- Bekleyiş; bireyin algıladığı bir olasılığı anlatır. Bu olasılık çabanın sonunda gelebilecek olan ödüldür. Birey çabaları sonucu ödüllendirileceğini bekliyor ve buna inanıyorsa, başarı için daha fazla çabalayacaktır. Bu bağlamda bekleyişi 0 ile + 1 arasında bir değer alan bir değişken olarak göstermek mümkündür. Birey davranış ile ödül arasında bir ilişki algılamazsa bekleyiş 0 değerini alacaktır.

Bireyin hem valensi, hem bekleyişi yüksek ise; birey motive olacaktır. Kendi isteği ile başarılı olmak için çabalayacaktır.

-Araçsallık (instrumentality) kavramında, birey belirli bir düzeyde ödüllendirilebilecek performans sergileyebilir. Ancak bu ödüllendirilme birinci aşama sonuç olarak düşünülmelidir. Birinci kademe sonuçlar - örneğin; maaş arttırımı gibi - ikinci kademe sonuç olarak adlandırılabilir amaçları gerçekleştirmede kullanılabilir bir araçtır. Yukarıdaki örnekteki maaş arttırımı; daha yüksek bir statü elde edebilmek için bir araçtır. Araçsallık çeşitli kademeler arasındaki ilişkiyi, bekleyiş ise çaba ile birinci kademe sonuçlar arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Koçel, 2003).

Bu durumu aşağıdaki şema ile de göstermek mümkündür:



Şekil 2.4 Vroom Motivasyon Modeli

Bu bağlamda birey belirli bir çabanın belirli bir performans (iş başarıma) ile sonuçlanacağına inanıyorsa (bekleyiş) ve aynı zamanda birey bu belirli birinci kademe ödülü bazı ikinci derece sonuçlar için gerekli görüyorsa (araçsallık) ve birey hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzu ediyorsa, bu birey motive olacaktır (Koçel, 2003). Vroom güdülemeyi devamlı bir süreç olarak ele aldığından, bireyin geçmişteki deneyimleri, işi ile ilgili dikkati, gözlemleri ve algıları, karşılaştığı sorunlara çözüm buluşu, pratik zekası, kendinden beklenen görevi çabuk ve tam olarak algılayabilme derecesi ile bir önceki çalışma ve çabalarından elde ettiği

içsel ve dışsal ödüllerin kendisine sağladığı doyumlar, onun motivasyonunu devamlı surette etkileyen değişkenlerdir (Eren, 2001).

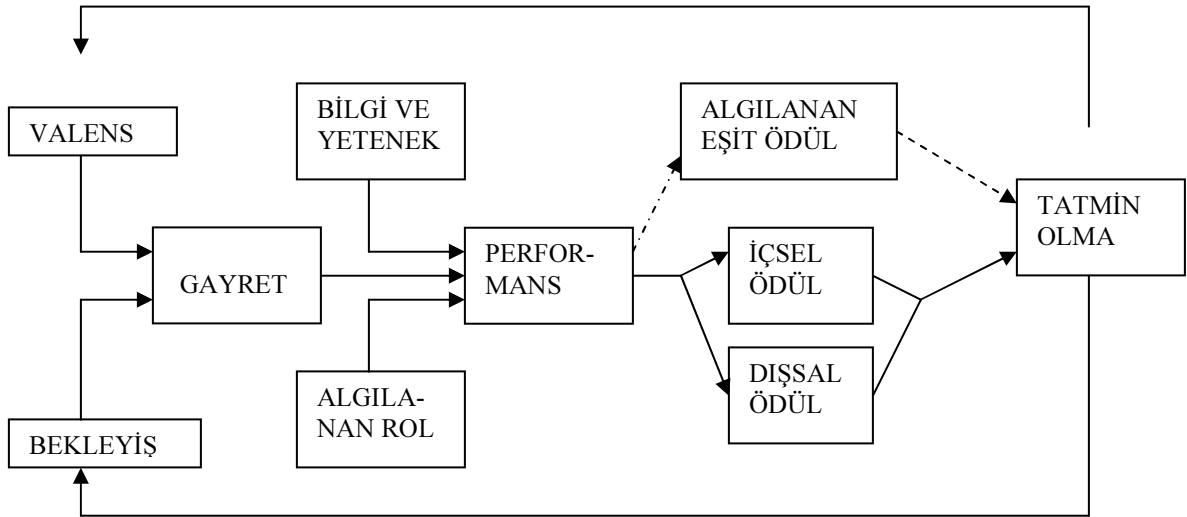
Bu modeli kullanmak isteyen yöneticiler ise;

- Birey için hangi çeşit ve düzeyde bir sonucun (ödülün) ön planda olması gerektiğini belirlemelidir. Çünkü insanların nasıl görev seçtikleri, mesleğe yönelme ve bir mesleği ya da görevi sürdürme niyetlerinin nasıl devam ettiğine ilişkin araştırmalar bireylerin gerçekten değer verdikleri ödülleri sağlayacaklarına inandıkları görevleri ya da meslekleri seçtiklerini ve bunu sürekli olarak sürdürdüklerini göstermektedir.

- Organizasyon için ne tür bir davranış ve performansın gerekli olduğunu belirlemelidir.

- Performans ile ödül arasında ilişki kurmalıdır.

2.1.2.2.2 Lawler-Porter Modeli



Şekil 2.5 Lawler-Porter Motivasyon Modeli

Şekil 2.5’de görüldüğü gibi, bu modelin ilk bölümü Vroom Modeli ile örtüşmektedir. Bireyin motive olma derecesi valens ve bekleme tarafından etkilenmektedir. Ancak Lawler ve Porter'a göre bireyin yüksek bir gayret göstermesi yüksek bir performans ile sonuçlanamayabilir. Bu bağlamda iki yeni değişken ön plana çıkmaktadır.

Bireyin gerekli yetenek ve bilgi birikimi ile donanmış olmasının gerekliliği bu yeni değişkenlerden birisidir. Bundan yoksun olan birey ne kadar çabalarsa çabalasın performans gösteremeyecektir ve başarılı olamayacaktır.

İkinci değişken ise, bireyin kendisi için algıladığı rol ile ilgilidir. Rol kavramı beklenen davranış türleri olarak algılanabilir. Organizasyonlar da yöneticiler gibi bireylerden belirli roller beklemektedirler. Her organizasyon üyesi, performans gösterebilmek için uygun bir rol anlayışı sergilemek zorundadır. Aksi halde rol çatışmaları ortaya çıkacak ve bireyin performans göstermesini engelleyecektir.

Çaba, Bilgi ve Yetenek ve Algılanan Rol değişkenlerine göre gösterilen performans belirli bir ödülle değerlendirilecektir. Bu değerlendirme birinci kademe sonuçtur. Bu ödüller içsel veya dışsal olabilir. Önemli olan Vroom Modeline ek olarak eşit ödül değişkenidir. Tüm bireyler performanslarını karşılaştırırlar ve kendi performanslarının nasıl bir ödülle ödüllendirildiği konusunda bilgi sahibi olurlar. Kısaca ödül algılaması oluşur. Bireyin aldığı ödülün algılanan eşit ödülünden daha az olması halinde birey tatmin olmayacaktır. Bu bağlamda bekleme etkilenecektir. Tatmin olma derecesine göre valens ve bekleme etkilenecek ve süreç yeniden işleyecektir.

Bu modeli kullanmak isteyen yönetici, Vroom Modeline ek olarak şunları göz önünde bulundurmalıdır:

- Personel, kendilerinden beklenen performansa göre eğitim almalıdır ve yetiştirilmelidir.
- Rol çatışmaları mümkün olduğu derecede azaltılmalıdır.

- Personelin aldığı ödül tutarından çok, aynı düzeyde performans gösteren meslekdaşlarının aldığı ödül düzeyini önemseydiği göz ardı edilmemelidir.

- Bireylerin içsel ve dışsal ödül türlerine önem verdikleri unutulmamalıdır.

- Sürekli bir kontrol ile personelin performans, ödül ve karşılıklı iletişim konusundaki anlayışı izlenmeli ve elde edilen bulgulara göre gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

Bekleyiş teorilerine yöneltilen eleştirilerin başında karmaşık olmaları nedeniyle test edilmelerinin güçlüğü ve insanların herhangi bir ödüle ihtiyaç şiddetlerinin değişebileceği, yani insan bekleyiş ve ümitlerinin zaman içinde sürekli değişim göstermesi gelmektedir.

2.1.2.3. Eşitlik teorisi

Bu teorinin ana fikri de, personelin iş ilişkilerinde eşit bir şekilde davranış görme beklentileri ve bu beklentinin motivasyonu etkilemesidir. J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre; bireyin iş başarısı, çabası ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Kişi çabasını ve elde ettiği sonucu aynı ortamdaki başkalarının çabaları ve elde ettikleri sonuçlar ile karşılaştırır. Bu karşılaştırma şöyle şekillendirilebilir;

$$\frac{\text{Kişinin Elde Ettiği Sonuç}}{\text{Kişinin Sarfettiği Gayret}} < \frac{\text{Bşkalarının Elde Ettiği Sonuç}}{\text{Bşkalarının Sarfettiği Gayret}}$$
$$\frac{\text{Kişinin Elde Ettiği Sonuç}}{\text{Kişinin Sarfettiği Gayret}} > \frac{\text{Bşkalarının Elde Ettiği Sonuç}}{\text{Bşkalarının Sarfettiği Gayret}}$$

Bu oranlardaki pay ve payda bireyin algılarına göre değer almaktadır. Birey kendi oranını, kendisi ile aynı düzeyde gördüğü başkaları ile karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucu

algılayacağı her eşitsiz durum, bireyin bu eşitsizliği giderici davranışı göstermesi ile sonuçlanacaktır.

Bu teorinin motivasyon açısından kullanımında ise; eşitsizlik algılayan birey eşitsizliği giderici şekilde davranacaktır. Bu davranışın yönü algılanan eşitsizliğin derecesine, bireyin olanaklarına ve göstereceği davranışın kolaylık derecesine bağlı olacaktır. Eşitsizliği gidermek için bireyin gösterebileceği davranışları şöyle gruplamak mümkündür:

- Sarfedilen gayretin değiştirilmesi (Ücretinin artırılması veya azaltılması, daha az etkin çalışma),
- Sonucun değiştirilmesi (Daha yüksek ücret veya ödül talebi),
- Gayret ve Sonuç tanımlarının mantıki tanımlarının değiştirilmesi-Böylece eşitsizliğin azaltılması,
- İşi terketme (İstifa, işyeri içinde değişiklik talebi, devamsızlık),
- Başkalarını, sarfettikleri gayreti azaltmaya zorlama (dedikodular ve yıpratma faaliyetlerine girerek diğer kişilerin ödülleri azaltma ya da morallerini bozarak sundukları girdilerin veya değerlerin azalmasına neden olma),
- Karşılaştırmanın dayandığı temel faktörleri değiştirme.

Bu teoriyi personeli motive etmek için kullanacak yöneticiler ise; çalışanların kendi elde ettikleri ile diğerlerinin elde ettiklerini karşılaştırdıklarını bilmeli ve eşitsizlik olarak algılanabilecek davranışlardan kaçınmaya dikkat etmelidirler. Ücret artışı ya da bir ödül, eğer diğerleri ile bir eşitsizlik yaratıyorsa genel anlamda motivasyonu bozucu bir etki yaratır. Bu nedenle, akılcı yöneticiler eşitlik duygusunu kullanarak ve çıktıları dengede tutarak çalışanlarının motivasyonunu arttırlar (Barutçugil, 2004).

Eşitlik Teorisi, Lawler - Porter Modeli ile yakından ilgilidir. Lawler - Porter teorisinin bir ölçüde eşitlik teorisini de içerdiği görülmektedir. Performans ile algılanan eşit ödül, içsel ödül, dışsal ödül ve tatmin olma arasındaki ilişkiler eşitlik teorisinin vermek istediği ile hemen hemen aynıdır. Eşitlik teorisi bu ilişkileri motivasyonun temeli kabul etmiş ve motivasyonu bunun üzerine kurmuştur.

Tüm bunlara rağmen teorinin tam olarak kabulü için metodolojik açıdan daha sağlıklı araştırmalara gereksinim duyulduğu da göz ardı edilmemelidir (Koçel, 2003). Ödül adaletinde bir denge aramanın esas olduğuna ilişkin görüşler örgütlerdeki, düşmanlık, kin, aşırı hırs ve ihtirasların ortaya koyduğu olumsuz etkilerin azaltılması yönünden önemlidir. Ancak, bireylerin algı ve değerlendirme yönünden çok değişik oldukları ve nesnel olmayan (subjektif) biçimde davrandıkları hatırlanacak olursa nesnel (objektif) bir denge kurmanın hayal olduğu sonucuna varılacaktır. Bu nedenlerden dolayı da örgütlerde söz konusu olumsuz duygular ve bunların ortaya çıkardığı çatışmalar önlenememiştir (Eren, 2001).

2.1.2.4. Amaç teorisi

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu motivasyon teorisinde, kişilerin belirlediği amaçlar motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor bir amaç belirleyen birey, elde edilmesi kolay olan amaçlar belirleyen bireye göre daha yüksek bir performans gösterecek ve motivasyonu da yüksek olacaktır. Teorinin temeli bireyin kendisi için belirlediği amacın ulaşılabilirlik derecesidir.

Hedeflerle yönetim; çalışanlarla yöneticiler arasındaki işbirliğini ve iletişimi artırarak, performansı daha tarafsız bir şekilde değerlendirerek ve çalışanları bir anlamda yönetime katarak moral ve motivasyonu yükseltmektedir.

Amaç belirleme ile motivasyon ve performans artışı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar bazı bulgular ve bunlara dayalı öneriler ortaya koymaktadırlar:

- Zor amaçlar, kolay amaçlardan daha yüksek iş performansı elde edilmesini sağlar.

- Belirli ve zor amaçların seçilmesi, hiç amaç olmamasından ya da “elinden gelenin en iyisini yap” türünden belirsiz amaçlardan çok daha yüksek performans sağlar.
- Amaçlar; dikkati ve eylemi yönlendirdiği, çabaları başlattığı, kararlılığı ve sürekliliği sağladığı ve uygun strateji arayışlarını uyardığı için performansı olumlu etkiler.
- İşle ilgili amaçlar, geribildirim sağlanması gerektirir. Çünkü, insanlar kendi performanslarını amaçlarla karşılaştırmak isterler. Olumlu geribildirim başarı ve güven duygularını pekiştirir.
- Amaçlara sahip çıkıldığı ve onlar üzerinde ısrarlı olduğu zaman amaçların performansı ve motivasyonu etkilemesi daha fazla olur.
- Başarı beklentisi ve başarının derecesi çalışanın kendini amaçlara adamasını etkiler.
- Parasal ya da parasal olmayan ödüller, çalışanların kendilerine hedef belirlemelerini ve bu hedeflerin giderek daha yüksek olmasını cesaretlendirebilir. Ayrıca, hedefe kendini adama derecesi de yükselebilir.
- Amaçların spesifik ve zor olması ile performans-motivasyon ilişkisi bir noktaya kadar paralellik göstermekte, bir noktadan sonra amacın zorluk derecesi artmaya devam ettiğinde performans artışı durmakta ve bir noktadan sonra da geriye gitmektedir (Barutçugil, 2004).

2.2. Eğitim rgtlerinde İş Tatmini

rgtleri, insanlardan ve insanların birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bileşim olarak görmek mümkündür. Bu anlamda; örgütleri amaçlarına uygun olarak yaşatacak olan, örgütün yönetim alt sistemidir. Örgütlerde yönetimin görevi, başta insangücü kaynağı olmak üzere örgütün tüm kaynaklarını amaçlar doğrultusunda etkili ve yerinde kullanmaktır. Okul, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak için kurulan sosyal bir örgüttür. Bu bakımdan okul kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması okul yönetiminin görevidir.

Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi, yetkin okul yöneticilerinin varlığını gerektirmektedir. Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır (Açıkalin, 1994).

Okul yöneticisinin, örgüt amaçları doğrultusunda etkinlikte bulunabilmesi için okullarda bireysel davranışları yönlendirmesi gerekir. Yöneticilik, zorlayıcı olmayan bir etkinin sonucunda grup aktivitelerini paylaşılan hedefin gerçekleşmesi yönünde yönlendiren ve eşgüdümleyen bir bireyin davranışı olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim örgütleri gibi kişileri değiştiren ya da onları eğiten örgütler gözönüne alındığında, büyük ölçüde güdülenmiş ve işiyle özdeşleşmiş kişilere gereksinim vardır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi olan okulların etkili işleyişi için, okulda bulunan üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Terzi ve Kurt, 2005).

Eğitim sisteminin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyecektir. Sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim ve öğretim faaliyetlerini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkiler. Bu bakımdan, öğretmenler motive edilmelidir. Bunun içinde;

- Her öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır.

- Öğretmenler; okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Okul yöneticisi, okulun amaç ve misyonunu öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde; örgütsel iletişim etkin kullanılamayacağı gibi, öğretmenler arasında da yanlış anlamalarla oluşan motivasyon düşüklüğü, okula aidiyette zayıflamaya sebep olur.

- Öğretmenler okulda alınan kararlara katılmalı, okul yönetimine yardım ve destekte bulunmalıdır. Öğretmenlerle sürekli iyileşmeyi ve gelişmeyi sağlayacak toplantılar yapılmalıdır. Böylece, katılımımla birlikte, bireysel performans düzeyinde de artış olacaktır.

- Etkili bir ödül sistemi geliştirilmelidir. Bu ödüller, ek maaş ve ikramiye şeklinde olabilir. Böyle bir uygulama, öğretmenin performansını artırır. Maaşlarındaki artışa paralel olarak da, mesleki açıdan elde edilen özendiriciler de, destekleyici rol üstlenmektedir. Bu sebeple, okul yöneticileri motivasyon artırıcı uygulamalar olan mesleki gelişmeye önem vererek; ki bu mesleki gelişme hizmetiçi eğitimlerle sağlanabilir, bu uygulamaların hangi şartlar altında kullanılabileceğini organize etmelidir.

Değişen toplumda, belli bir formasyonla ömür boyu yetinmek artık çok güçtür. Bu olgudan hareketle mezuniyet formasyonlarını geliştirmeleri, yeni bilgi ve kültürlerle sürekli iletişim halinde olmaları gereken kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlere mesleki alanda kendilerini yetiştirmeleri için fırsatlar vermelidir. Öğretmenin eksiklerini algılamasına yardımcı olmak ve mesleki gelişimlerini sağlamak okulun sorumluluğundadır. Bunun içinde, okul yöneticisi her öğretmene, uzun ve kısa dönemli kariyer planları yapmalıdır. Okul kurslarıyla, özel derslerle, seminerlerle, mesleki derneklere üyeliklerle, özel görevlendirmelerle ve iş rotasyonu sağlanarak bu planlar gerçekleştirilebilir. Öğretmenlere yönelik yapılan bu çalışmalar da, öğretmenlerin performans düzeylerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak; okul yöneticisi sınırlı da olsa okul yönetiminin imkanlarını kullanarak, pek çok çalışma yapabilir. Maddi özendiricilerin dışındaki ödüllerde öğretmenleri güdülemektedir. Öğretmene güven veren bir iletişim biçimi, mesleki gelişimine katkı sağlar. Okulun öğrenen örgüt haline getirilmesi, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı ve destekçi bir okul kültürü, okulda öğretmenlerin performans düzeyini arttırabilir (Cemaloğlu, 2002).

3. İŞ TATMİNİ İLE OKUL YÖNETİMİNİN LİDER DAVRANIŞ BİÇİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Kurumlarda en önemli ögenin "İnsan" olduğunun farkına varılmasıyla birlikte, yönetim de, insanların, insan tarafından, insanca ve insan için amaçlara doğru yöneltilme sanatı olarak tanımlanmaya başlamıştır. Bu çerçevede hangi kurumda ve hangi kademedede olursa olsun, tüm yöneticilerin, kendi yetki, görev ve sorumlulukları içerisinde, verimliliği artırmak, çalışanların iş doyumlarını sağlamak, aralarındaki çatışmaları çözmek, uyumsuzluklarını gidermek, takım ruhu geliştirmek, yenilikleri benimsetmek ve gelişmeye yönlendirmek, gerektiğinde de onların davranışlarını değiştirmek için çaba göstermeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır.

İyi liderler işlerinde ve çalıştıkları organizasyonların başarıları için alınan kararlara da inanan kişiler olmalıdırlar (Day vd., 2001). Bu bakımdan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin anlamı liderler için önemlidir. Gruplar ve kurumlar, özellikle işleri kesin çizgilerle sınırlanmış ve rutinleşmiş, karar verme ve ilk adımı atma özgürlükleri kısıtlanmış çalışanların dördüncü ve beşinci düzeylerdeki gereksinimlerini giderme fırsatını hiçbir zaman yakalayamazlar. Bu bakımdan Maslow'un ilkesi; liderin, çalışanların ihtiyaçlarını tanımalarını sağlamaya dayanmaktadır (Gordon, 2002).

Bilindiği gibi liderlik; bir gruptaki bireyin oynadığı role ve bu rolün öbür üyelerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında "davranış"ın, bireyin kişilik özelliklerinin dışı vurulması ya da yansması olduğu söylenebilir. Bireyi "önemseme" ise, kişilerarası ilişkilerde karşılıklı güven, ikili iletişim, astların fikirlerine saygı ve onların duygularıyla ilgilenmedir. Bu faktör, örgütteki kişiler arasındaki karşılıklı güven, saygı ve dayanışmayı güçlü kılmaya yönelik liderlik davranışlarını kapsar. Liderin göz ardı edemeyeceği konular; astların kişisel sorunlarıyla ilgilenmek, astların tekliflerini dikkate almak ve astların haklarını savunmak şeklinde sıralanabilir. Bu açıdan bakıldığında da, liderler Davranışsal kuramları gözönünde bulundurmak zorundadırlar. Gerek Ohio State Üniversitesi çalışmaları olsun, gerek Michigan Üniversitesi çalışmaları, gerekse Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi çalışmaları olsun;

bütün bu çalışmalar, çalışanların motivasyonu konusunda yöneticilere büyük görevler düştüğünü savunmaktadırlar. Aynı zamanda, liderlerin birlikte çalıştıkları kişilerin başarı ve becerilerine uygun iş ortamını yaratıp, onları ilgilendiren kararlara katılmalarını sağlayacak davranışlar içerisinde hareket etmelerini de tavsiye etmektedirler (Barutçugil, 2002).

3.1. Eğitim Örgütleri ve Değişim

Günümüzde eğitim örgütlerini doğrudan etkileyen ekonomik, sosyal, siyasal, teknolojik, yasal ve benzeri değişimler peşpeşe yaşanmaktadır. Bu değişimler günlük yaşama da hızla yansımakta ve etkisini her alanda göstermektedir. Bu değişimlere bağlı olarak; düşünceler, stratejiler, değerler ve inançlar da sürekli olarak değişmektedir. Bütün bu nedenlerle, toplumlarda eğitim anlayışının ve eğitim örgütlerinin değişmemesi, statik kalması düşünülemez.

21. yüzyıla damgasını vuran bu değişimlerden birisi, ekonomik yapıda meydana gelmiştir. Bu yapısal değişimin en çarpıcı görünümü; küreselleşme, kitle üretiminden birim üretime yönelme, bilgi iletişim teknolojisinin yaygın bir biçimde kullanılması, başarı için gerekli olan yeterliklerde artış ve pazarlama hizmetlerinin ön plana çıkması olmuştur. Bu değişimler bir yandan ekonomik yapıların değişimine yol açarken, diğer yandan da dikkatleri kamu sektörü üzerine çekmiştir. Bu süreçte özellikle verimsiz kamu örgütleri eleştirilerin sürekli hedefi haline gelmiş, kamunun ekonomik alandaki gücü önemli ölçüde azalmış, bunun yerine özel sektör, yerel örgütler ve kuruluşlar ekonomik etkinliklerde ön plana çıkmıştır. Mal ve hizmet üreten diğer sektörler kadar olmasa da, bu değişme ve gelişmeler hiç kuşkusuz eğitim sistemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir ve etkilemeye de devam etmektedir.

Okulların çevrelerinde yaşanan önemli bir değişim de politik alanlarda yaşanmaktadır. Bu alandaki en ilgi çekici gelişme ise halkın eğitim beklentilerini karşılamaktan giderek uzaklaşan politik kuruluşlara ve bunların üyelerine olan güvenin azalması olmuştur. Hükümetler halkın yükselen eleştirilerine cevap verebilmek için, eğitimde kalitenin yükseltilmesine yönelik çalışmaları başlatması ve bu konuda biçimsel de olsa birtakım düzenlemelere gitmesi de

halkın politik kurumlara olan güvenini sağlamaya yetmemiştir. Hükümetlerin ve onları oluşturan politik güçlerin eğitim sorununa çözüm bulmaktaki başarısızlıkları, çeşitli kuruluşları kendi okullarını kurmaya, yerel kuruluşlar ve özel sektörü okullulukta daha fazla yer almaya zorlamaktadır. Diğer yandan velilerin geçmişe oranla daha bilinçli olmaları ve sivil toplum kuruluşlarının eğitimin finansmanına giderek daha fazla katılmak zorunda kalmaları, kişi ve grupların eğitim sistemi ve okullar üzerindeki baskılarını her geçen gün daha da güçlendirmektedir.

Çağımızda eğitim örgütlerinin çevrelerinde meydana gelen üçüncü tür değişim de sosyal yapı da olmaktadır. Bireyleri ortak amaçlara yöneltme ve paylaşılan değerler ağı oluşturmada bütünleştirici bir mekanizma görevi gören güçlü toplumsal kültürler; ekonomik ve politik yapıdaki değişimler, hızlı ve çarpık kentleşmenin etkisiyle giderek bozulmakta ve bütünleştirici rolünden uzaklaşmaktadır. Bu sosyal yapı değişikliğine paralel bir biçimde, kendilerine sunulan kamu hizmetlerinin yetersizliğinden şikayetçi olan alt grupların sayıları da her geçen gün çoğalmaktadır. Diğer yandan özellikle büyük kentlerde işsizlik, yoksulluk, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, suç işleme, yetersiz beslenme ve kötü sağlık koşulları gibi olumsuz yaşam koşulları ile mücadele etmek zorunda kalan gençlerin oranında önemli ölçüde artışlar görülmektedir. Sosyal yapıda meydana gelen bu değişim ve gelişmeler, okul yöneticilerini, okul sınırları dışındaki çevrenin sorunlarına da duyarlı olmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu değişim ve gelişmelerin sonucunda geçmişin klasik örgüt ve yönetim ilkeleri ile yapılaştırılan ve yönetilen okulların artık bu yeni koşullara cevap vermesi olanaksız duruma gelmiştir. Bu nedenle birçok ülkede bilim adamları ve uygulamacılar mevcut bürokratik okul yapılarının özellikle kamu eğitiminin sorunlarını çözmede yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Hatta var olan örgüt ve yönetim yapılarının öğrenmeye engel olduğu, yirmibirinci yüzyıla damgasını vuran endüstri sonrası ya da diğer bir deyimle bilgi toplumunda yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak esneklik ve yeterlikte olmadığı, giderek daha yüksek sesle dile getirilmektedir. Bu eleştiriler, eğitim yöneticileri ile bilim adamlarını yeni değerler ve ilkelerle tutarlı olacak alternatif okul yönetimi biçimlerinin araştırılmasına yöneltmiştir. Bu araştırmalar sonucunda bürokratik işleyişten çok, etkililiğe dönük çalışan ve akademik programların yanında, sosyal gelişimi sağlayıcı etkinliklere önem veren okul yapıları ortaya çıkmıştır. Bu

yeni yapılaşma ile birlikte birçok yerde uzun yıllardan bu yana varlığını devam ettiren hiyerarşik örgüt yapıları yerlerini, daha demokratik ilişkilere dayalı, öğrenmeye açık ve kendilerini sürekli yenileyebilen, profesyonelce denetlenen, merkezîyetçilikten uzak örgüt yapılarına bırakmıştır. Buna bağlı olarak da eski ilişkiler yeniden gözden geçirilerek daha esnek, katılımcı, etkililiği esas alacak biçimde çok yönlü etkileşime olanak veren modeller geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Hiç kuşkusuz tüm bu değişme ve gelişmeler okul müdürlerinin de değişmesini, çağın gereklerine uygun liderlik yeterlikleri ile donatılmalarını zorunlu duruma getirmiştir. Bu nedenle, okul yöneticisi toplumun değişen yapısına uyum sağlamalıdır (Gümüşeli, 2004).

21. yüzyılın ilk yıllarını yaşarken yaşanan bu değişimler sonucunda, eğitim örgütlerinin; bireyleri bilgi toplumuna hazırlama ve toplumun seçkin bir üyesi yapma misyonunu üstlenmeleri beklenmektedir. Kuşkusuz, eğitim yöneticisinin böyle bir değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gerekli rolleri üstlenebilmesine bağlıdır (Çelik, 1995).

3.2. Okul Yöneticiliği

Başarı ile gelişim sağlamak ve bütün öğrencilere yüksek nitelikli öğretim ve yüksek başarı standartları sunmak amacıyla bir okul için profesyonel liderlik yapmak, okul yöneticilerinin temel amacıdır.

Okul yöneticileri, okuldaki diğer yöneticilerle beraber, eğitimin niteliğinin sürekli olarak geliştirilmesinden, standartların yükseltilmesinden, herkes için fırsat eşitliği yaratılmasından, ilgili politika ve uygulamaların geliştirilmesinden ve ilgili kaynakların okulun hedeflerini gerçekleştirmesini sağlayacak şekilde etkin ve etkili olarak kullanılmasından sorumludur. Okul yöneticileri ayrıca diğer yerel okullar, yüksek öğretim kuruluşları, işverenler ve diğer kuruluşlarla etkili ağlar oluşturarak ve bu ağları koruyarak geniş anlamda toplumun da okula olan taahhütlerini yerine getirmesini sağlar. Okul müdürleri bunun yanı sıra verimli ve

disiplinli bir öğrenme ortamı sağlamaktan ve okulun günlük yönetimi ve organizasyonundan sorumlu olup yönetici gruba karşı hesap verme sorumluluğuna sahiptir (<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>).

Okul yöneticilerinin davranışlarında görülen temel özellikler; öz değerlerine bütünlük içinde bağlı olmaları, sorumluluk anlayışları, başarılı gelişim çabalarında öğretmenlerin ana etmen olduğuna inançları ve özellikle öz saygı ve özgüven gelişimine verdikleri önemdir. Tüm okul yöneticileri için liderliğin en önemli yönlerinden biri de, insanlarla başarılı bir şekilde çalışabilmektir. Okul yöneticisi olmak, sadece bürokratik işleri yapmak değil, örgütsel beceriyi de kullanabilmektir. İngiltere’de liderlere yapılan bir araştırma sonucunda; vizyon, güven, işbirliği, inanılabilirlik, çalışanı desteklemek liderlerin sahip olması gereken özellikler olarak ortaya çıkmıştır. İyi bir öğretim için gerekli ahlaki özellikler ise; dürüstlük, cesaret ve adaletlilik olarak belirlenmiştir (Day vd., 2001).

Okul yöneticileri, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için aşağıdaki konularda bilgi, beceri ve anlayış sahibi olmalıdırlar (<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>):

- a) Eğitim koşullarının niteliğini sağlayan unsurlar ve etkili okulların özellikleri nelerdir;
- b) Öğrencilerin başarılarını arttırmak ve ruhi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimleri ile iyi davranışlarını teşvik etmek için gereken stratejiler nelerdir;
- c) Öğrencilerin geçmiş edinimlerine ilişkin bilgi ve karşılaştırılabilir verilerin nasıl kullanılacağı, hedeflerinin nasıl belirleneceği;
- ç) Müfredat ve değerlendirilmesine ilişkin gereklilikler ve örnekler;
- d) Eğitim teknolojileri de dahil, etkin öğretme ve değerlendirme yöntemleri;
- e) Stratejik plan ve işletme planı üzerinde etkili olan siyasi, ekonomik, sosyal, dini ve teknolojik faktörler;

- f) Liderlik türleri ve uygulamaları ile bunların okul bünyesindeki farklı bağlamlara uygunluğu;
- g) Eğitim Kanunları, Sağlık ve Emniyet, Çocuk Kanunu ve fırsat eşitliği mevzuatı hükümleri de dahil olmak üzere eğitimle ilgili yasal çerçeve ve bu çerçevenin okul müdürlüğünün temel görevleri için önemi;
- h) Ulusal, yerel düzeyde ve okul düzeyinde yönetim;
- ı) Teftiş ve araştırmanın mesleki gelişim ve okul gelişimine katkısı;
- i) Bilişim teknolojilerinin öğretim, öğrenme ve yönetim tekniklerine uygulanması.

Okul yöneticileri; kişisel ve kurumsal anlamda gelişimi sağlamak için öğretim elemanlarına öncülük eder, destek verir, yol gösterir ve onların sınırlarını zorlarlar.

Bu bakımdan okul müdürlerinden aşağıdaki görevleri bilinçli ve sistematik bir şekilde yerine getirmeleri ve sonuç almaları beklenir.

- a) Öğretim elemanlarının sunulan eğitimin niteliğine ve gerçekleştirilen standartlara katkısını en yüksek düzeye çıkarır, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında yapıcı bir çalışma ilişkisi kurulmasını sağlar;
- b) Gruplar, ekipler ve bireyler tarafından üstlenilen çalışmaları planlar, tahsis eder, destekler ve değerlendirir; görevlerin açık bir şekilde dağıtılmasını ve sorumlulukların devredilmesini sağlar;
- c) Öğrencilerin başarıları ile ilgili hedefler dahil öğretmenler için değerler ve hedefler ortaya koyarak öğretim elemanlarının performansını yönetmek için etkin sistemler kullanır ve bu sistemleri sürdürür;

- d) Öğretmenleri alanları konusunda, yüksek nitelikli ve devam eden mesleki gelişim yoluyla, rollerinde uzmanlık geliştirmeleri için motive eder ve bunu mümkün kılar;
- e) Kendi motivasyonları ile öğretim elemanlarının motivasyonlarını korur;
- f) Öğretmenlik Hizmetleri Şart ve Koşulları uyarınca okul müdürleri için olan sorumluluklar da dahil mesleki sorumlulukların yerine getirilmesini sağlarlar.

3.3. Çağdaş Öğretmenin Yetkinlikleri

Eğitim örgütlerinde; eğitim öğretim etkinliklerinin başlıca öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceği olan, ülkeyi daha ileri noktalara götürecektir olan bireyleri yetiştiren, çocukları hayata hazırlayan kişidir. Öğretmene toplumun şekillenmesinde, geleceğin oluşturulmasında önemli görevler düşmektedir. Bu önemli görev öğretmenin daha yeterli ve bir çok niteliğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi genel Müdürlüğü tarafından 2004 yılı sonlarına doğru yapılan ve 2005 Ocak ayında raporlaştırılan araştırmada, çağdaş öğretmen profili çıkarılmıştır. Buna göre:

Çağdaş öğretmen; günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, bir çok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir.

Çağdaş öğretmen konu-alanına hâkim olmalı; konu-alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmeli, bunları diğer konu-alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmelidir.

Öğrenci gelişimi boyutunda; öğrenciyi tanıma becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim

öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin öğrenciyi olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir.

Öğretimi plânlama boyutunda; ders etkinliğini nasıl plânlayacağını bilmeli, plânlarnı hazırlarken diğere öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunabilmeli ve olası değışik durumlara karşı plânlarnı esnek tutabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen öğretim hedef davranışlarını saptayabilmeli ve öğretim yöntemlerini belirleyebilmelidir. Eğitim öğretim araçlarından yeterince yararlanmalıdır. Öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalı, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk etmeli, onların kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak yöntemleri kullanabilmeli ve onlardan aldığı geribildirimler doğrultusunda kendi etkinliklerini düzenleyebilmelidir. Çağdaş öğretmen eğitimi öğrenci merkezli kılabilmesi, öğrencilerin bilgi, tutum ve beceriye ilişkin durumlarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirebilmeli, bunu yapabilmek için de ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmelidir. Değerlendirme sonuçlarını öğrenci, veli ve diğere öğretmenlerle paylaşabilmeli, bu sonuçları öğrenci başarısının arttırmada kullanabilmeli ve öğrencinin başarısını takdir edebilmelidir. Ayrıca eğitim etkinliklerinin her kademesinde öğrenci, veli ve diğere öğretmenler ile sürekli işbirliği içinde bulunabilmelidir.

Öğretim stratejileri boyutunda; öğreteceğı konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine bilimsel yöntemi öğretmeli ve onları, karşılaştıkları problemleri bilimsel yolla çözebilecek duruma getirebilmelidir.

Sınıf içi etkinliklerde çağdaş bir öğretmen öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilmeli, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca, ders sırasında etkili ve akıcı bir konuşmaya sahip olmalı, zamanı, tahtaya ve eğitim öğretim araç-gereçlerini verimli ve etkili bir biçimde kullanabilmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olabilmelidir.

Meslekî gelişimde çağdaş öğretmen; sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilmelidir. Mesleği ile ilgili etkinlikleri izlemeli, buradan elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bunun yanında, okulun yapısını ve işleyişini bilmeli, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilmelidir. Ayrıca, öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmalıdır.

21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen; sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ile diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirlenerek çözüm yolları önerebilmelidir.

Kişisel özellikler ile ilgili olarak da çağdaş öğretmen; giyim ve kuşamında dikkatli olmalı, yeni fikirler üretebilme yeteneğine sahip olmalı, kendine hâkim olup, soğukkanlı ve sabırlı olmalı, bir öğretmen olarak, diğer kişilere örnek olmalı, ön yargılı olmamalı, paylaşımcı olmalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve güler yüzlü, sempatik, tarafsız, objektif, mesleğine bağlı olmalı, kendine güveni olmalıdır. Bilgi toplumunun ihtiyacını karşılayacak öğretmen sosyal duyarlılığa sahip olmalı, yeniliklere, gelişmeye ve eleştiriye açık olmalıdır. Çağdaş öğretmen serbest zamanını verimli bir biçimde değerlendirebilmeli, sürekli okuma alışkanlığına sahip olmalı, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirebilecek ve güncel sorunları ulusal ve uluslar arası boyutta algılayabilecek bilince sahip olmalıdır. Bunların yanında, çağdaş bir öğretmen mesleğini ve çocukları sevmelidir.

21. yüzyılda Türk Eğitim Sistemi'nin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, lâik ve demokratik, aynı zamanda devletine, milletine, dinine, örf ve adetlerine bağlı olmalı, çevresindekileri etkileyebilmeli, yönlendirip, ikna edebilmeli ama fikir ve ideolojilerin esiri olmamalıdır.

3.4. Öğretmenin Motivasyonu

Yukarıda belirtilen yetkinliklerin ışığında; öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı, ekonomik yönü; statüsü ve özlük hakları konuları da toplumu yakından ilgilendirmekte; ve bu bilgiler ışığında eğitim yöneticilerine çeşitli görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında da, kendi motivasyonları ile öğretim elemanlarının motivasyonlarını korumak gelmektedir.

Çalışanların işletmeye bağlılığını ve çalışma verimliliğini artırmak, çalışan memnuniyetini sağlamak; motivasyon, motivasyon araçları ve motivasyon yönetimiyle ilgilidir.

Yönetici ve yönetim, motivasyon konusu ile ilgilenmek zorundadır. Çünkü yöneticinin başarısı, astlarının örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu doğrultuda harcamalarına bağlıdır. Başka bir deyişle motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir. Kişiler çok çeşitli davranışlar gösterirler. Bu davranışların değişik nedenleri olabilir. Yönetici açısından önemli olan, kişilerin (çalışanların) organizasyonun amaçları doğrultusunda davranmalarınıdır. Başka bir deyişle; bir yöneticinin (liderin) başarısı astlarını örgüt amaçlarını gerçekleştirecek şekilde davranmaya sevk edebilmesine bağlıdır. Lider bunu nasıl sağlayabilir? Bunu sağlayabilmek için ne gibi güç kaynaklarını kullanabilir? Üst düzey işletme yöneticileri arasında yapılan çeşitli çalışmalar, bu yöneticilerin en önemli sorunlarından birisinin personelin motivasyonu olduğunu, yöneticilerin mevkiye dayanan yetkilerini kullanamadıklarını göstermiştir.

Görüldüğü üzere motivasyon ancak davranışların yorumlanması ile hakkında fikir ileri sürülebilecek bir konudur. Motivasyon kişisel bir olaydır. Birisini motive eden herhangi bir durum veya olay başkasını motive etmeyebilir. Motivasyonu etkileyen faktörler ancak kişilerin davranışlarının yorumlanması ve anketler ile anlaşılabilir. Kişinin davranış şekli motivasyonunu gösterir.

Dolayısıyla yöneticilerin personeli motive edecek araçları belirlemesi ve onları motive edecek modeller ve uygulamalar geliştirmesi zorunludur.

Yönetici motivasyon araçlarını seçerken önce çalışanları gözlemlemeli onlarla görüşme yapmalı ya da çalışanların memnuniyet ve tatminini ölçen anket uygulamalıdır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda çalışanların ihtiyaçlarına, işletmeye ve işe uygun motivasyon araçlarını seçmelidir. Çünkü her işletmede uygulanacak motivasyon araçları kişilere işletmeye ve işin özelliğine göre değişir.

Hizmet sektörü olarak isimlendirilen; mühendislik, araştırma-geliştirme, eğitim, tıp, bilimsel çalışma, finansal hizmetler, bankacılık, danışmanlık, iletişim, bilgi teknolojileri, yazılım ve benzeri beyin gücünün önde olduğu işlerin hemen hiçbiri standart değildir. Başlama, bitme, randıman, produktivite gibi önceden tespit edilebilecek ölçütler yoktur. Sonuç; düşünce, ilham ve beyin gücüne dayanmaktadır. Standartlaşmamış işlerde kişilerin daha iyi çalışmaları, iyi motive edilmelerine bağlıdır. Hizmet sektöründe çalışan kişiler para kadar çalışma ve başarılarının yöneticileri tarafından anlaşılması ve açık veya kapalı ortamlarda bunun övgü vesilesi olması ile büyük ölçüde motive olurlar. Astı ile konuşup bilgi sahibi olduktan sonra özel veya aleni teşvik edici övgü sözleri, cesaret verme çok önemli motivasyon unsurlarıdır (Garih, 2003).

Bunun yanında, son yıllarda organizasyonlar; çalışanların iş tatminini yükseltmek amacıyla, yeni ücretlendirme sistemleri geliştirmişlerdir. Bunlardan bazılarını şu şekilde tanımlayabiliriz:

Performans için ödeme: Çalışanlara bireysel performanslarına göre ödeme yapılmasını veya çalışanın performansa yaptığı katkı ile orantılı olarak ödüllendirilmesini ifade eder.

Kazanç paylaşımı: Bir birimdeki yöneticilerin ve çalışanların önceden belirlenen performans hedeflerine ulaştığında ödül aldığı sistemdir.

Çalışan için hisse senedi sahipliği: Çalışana şirketin sahipliğinin bir kısmının verilmesidir. Böylece, onların karlılık ve performans artışından doğrudan etkilenmesi sağlanır.

Bir defalık primler: Performansa dayalı olarak, bir defalık yapılan nakit ödeme sistemine dayanır. Bu plan, çalışanların kendi başarılarının şirketin başarısının bir parçası olduğuna inandığında geçerli olur.

Bilgi için ödeme: Çalışanın ücreti, bir dizi görev becerisini elde etmesine bağlı olarak belirlenir. Ücretler, çalışanın yapabildiği iş (görev) oranında artar. Bu nedenle, bu uygulama çalışanları yeni iş becerileri öğrenmeye özendirir, organizasyonun esnekliğini ve etkinliğini artırır.

Esnek çalışma programları: Bu sistem, çalışanların normal sekiz saatlik sabah dokuzdan akşam beşe kadar olan çalışma gününe bazı değişiklikler getirir. Böylece; aile, eğitim ya da sağlık gibi nedenlerle alışılmış iş gün ve saatlerine uyum sağlamakta zorluk yaşayanlar bu sorunlarını çözmüş olurlar. Böylece hem motivasyonları, hem de iş performansları yükselmiş olur (Barutçugil, 2002).

3.5. Öğretmenin Motivasyonunda Okul Yöneticisinin Rolü

Verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, devamsızlık, şikayetler, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılarak, grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörler araştırıldığında; iki değişik lider davranışı tespit edilmiştir; işe yönelik lider ve insana yönelik lider. İşe yönelik lider, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve makama dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Buna karşılık kişiye yönelik lider, yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini arttıracak çalışma şartlarının geliştirilmesine çalışan ve grup üyelerinin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir. Bu arada, kendileriyle daha kolay temas kurulabilen ve konuşulabilen, işle ilgili sorunları astlarına açıklayan liderler, böyle açıklamalarda bulunmayan ve kendileriyle güç temas kurulan liderlere kıyasla daha yüksek moral gruplarına sahip bulunmaktadır. Yüksek bir başarı düzeyinde faaliyette bulunan gruplarda personelin çoğu liderlerini kendi gruplarının

sözcüsü olarak vasıflandırdıkları ve liderin kendi davranış biçimlerinin de bir ölçüde başarı oranına etkili oldukları da yadsınamaz bir gerçektir.

Eğitim örgütlerinde; öğretmenleri planlamaya, problem çözümüne, kararlar almaya ve okul programını hazırlamaya katan okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş tatminlerini arttırmaları. Böylelikle öğretmenler; koordineli bir iletişimle, birbirlerine güven duygusu içerisinde, takım halinde aktif bir şekilde çalışırlar (Griffith, 2004). Bu da, öğretmenlerin gelişimine, potansiyellerinin maksimuma çıkarılmasındaki okul müdürünün rolüne bağlıdır. Bir bakıma müdürlerin öğretmenlerinin sürekli gelişim gerekliliğine yaptıkları vurgu, öğretmenlerin okulların en önemli varlıkları olduğunu göstermektedir. Özellikle değişim süreçlerinde, öğretmenlerin uygun görevlerde değerlendirilmesi onların öz saygılarını ortaya çıkarmaktadır (Day vd., 2001).

Çalışanlardan sınırları zorlama isteğinde bulunmak, liderlerin de sınırları zorlama gereğini ön koşul olarak ortaya çıkarır. Öncelikle liderler, çalışanlara iş güvencesi, eğitim olanakları, maddi ve manevi destekler konusunda, işletme ve kendi düşüncelerinden kaynaklanan sınırları zorlama durumundadırlar. Aksi halde temel ihtiyaçları henüz tatmin olmayan çalışandan, bitmek tükenmek bilmeyen bir gayret beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Belirli bir başarı düzeyine gelip de kişiliğini bir dereceye kadar kanıtlamış olan kişilerin güçlerini elde tutabilmeleri, başarıyı çevresindekilerle paylaşabilmelerine bağlıdır. Paylaşmada, çevresindekilerin kendisi ile olabilecek güç mücadelesi asgariye iner. Etrafindakiler, başarıyı paylaşma güvencesi ile işbirliğine daha yatkın olurlar. Yükü hep birlikte çekerken, haklarını alacaklarından emin olarak gayret sarfederler.

Özellikle belirli bir üst yönetim düzeyine ulaşmış kişilerin, başarılarını ekiplerine bir ölçüde mal etmeleri, kendi çıkarları doğrultusunda gereksiz güç mücadelesini önleyebilmeleri, ekip içinde işbirliğini körükleyecekleri ve başarıları kadar mevkilerini pekiştirecekleri yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda başarının paylaşımını tek bir kişiye maletmemek, başarının ekip çalışmasına bağlı olduğunu bilmek gerekir. Çünkü, bunun tersi bir hareket, ekibin diğer

üyelerinin moralini bozarak, motivasyonlarını sınırlamaktadır. Ekip üyelerinin haklarının yendiğini zannederek zaman zaman depresyona dahi girdikleri görülmektedir. Artık kurumlarda “Ben” yerine “Biz” sözcüğünün daha geçerli olduğu gerçeği gözardı edilmemelidir (Garih, 2003).

Eğitim örgütlerinde; güç paylaşımı kavramının amaçlarından biri ise, öğretmenlerin aktif katılımına, açık ve korkusuzca okulun vizyon ve kültürünün biçimlenmesinde görüş belirtmelerine, olanaklar sağlanmasıdır. Bu bağlamda öğretmenler;

- 1) Bilgi ve sezgileriyle, okulun vizyonunun gelişmesi için önerileriyle, liderliğin sürekliliğini sağlayarak,
- 2) Okulun gelecekle ilgili vizyonunu belirleyen kriterler için, kişisel bir sahiplenme duygusu kazanarak,
- 3) Kişisel olarak işi sahiplenmeleriyle ve sonuçlarına kendilerini adanmışlıklarıyla, okulun daha büyük misyonu ve bu misyonun başarısı için bilinçlilik düzeylerini arttırmaya gayret ederek, Burns’un vurguladığı dönüşümcü liderlik kuramının gerekliliklerini yerine getirirler (Owens, 2001).

Böylelikle öğretmenler, okul yönetiminin amaçlarına katkıda bulunmuş ve liderliğin gücünü pekiştirmiş olurlar. Okul yöneticisinin öğretmen motivasyonunu arttıracak yönde bir tutum ve buna uygun davranışlar sergilemesi gerekir. Öncelikle okul yöneticisi, öğretmenleri kendileri için düşünmeye ve kendi sorunlarını çözmeye teşvik etmeli, cesaretlendirmeli ve yetkilendirmelidir. Daha sonra kendilerini ilgilendiren konularla ilgili olarak öğretmenleri tam ve doğru olarak, zamanında bilgilendirmelidir. Onların görüş ve düşüncelerini dinlemeli, istek ve önerilerini dikkate almalıdır. Öğretmen motivasyonunun önemli boyutlarından biri kişisel gelişimdir. Öğretmenler sürekli yeni şeyler öğrendiklerini, güncel kaldıklarını hissetmelidirler. Son olarak, yönetici-öğretmen ilişkisinde saygı ve nezaket her zaman korunmalıdır. Çoğu öğretmen için karşılıklı saygıya dayalı, uzun dönemli ve sağlıklı ilişkiler bir çok motivasyon faktöründen daha önde gelir.

Sonuç olarak; kişisel kalitenin sağlanmasından, kurumsal kalitenin sağlanmasına, kurumsal kalitenin sağlanmasından ulusal kalitenin sağlanmasına kadar geçen sürecin, etkin hale getirilmiş ve açığa çıkarılmış lider, yönetici, personel, motivasyon, iş tatmini korelasyonunun sonuçları ile yaşamın her anında görülebilirliği. İnsan gücü verimliliğinin irdelenmesinde göz önünde tutulması gereken en önemli nokta, örgütsel başarı değeridir.

4. ARAŞTIRMA

Eğitim örgütleri toplumun gereksinim duyduğu üretken, nitelikli ve yeni fikirlere açık insan gücü yetiştirme, bilim ve teknolojinin kullanımını ve kültürün bir kuşaktan diğerine aktarılmasını sağlama gibi önemli görevler üstlenen; girdisi ve çıktısı olan ve insan ilişkilerinin yüksek seviyede olduğu kurumlardır. Bu kurumlarda örgütsel iletişimin etkin işleyişinin ve uygun liderlik davranış biçimlerinin öğretmenlerin iş tatminini olumlu yönde etkileyeceği, bunun ise öğretmenlerin işlerini daha istekli ve iyi bir şekilde yapmalarını sağlayacağı düşünölmektedir.

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçinde bulunduğumuz yıllar, yöneticilerin her düzeydeki elemanlarının verimini araştırmayı, düşünsel ve bedensel rasyonelliği ön plana çıkarmayı amaçladığı yıllardır. Özellikle yönetim uygulamaları ile bir yandan çalışanların mutluluğu arttırılmak istenmekte, diğer yandan ise rasyonellik sınırları içinde üretkenlik desteklenmektedir. Çalışma yaşamı içerisinde günlük yaşantının yaklaşık yüzde yetmişini iş ortamında geçiren kişinin; (olanaklar ölçüsünde) iş doyumсуuzluđu, hayal kırıklığı gibi duygusal sorunlardan uzak tutulması, buna karşılık iş doyumunun arttırılması gerekir (Erdoğan, 1996).

Bu bakımdan; eğitim örgütlerinde özellikle eğitim yöneticilerine büyük işler düşmektedir. Eğitim yöneticiliği; her ne kadar eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları sağlayıp sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmek olsa da, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamaları ile eğitim yöneticiliği başarıya ulaşacaktır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim yöneticilerinin farklı lider davranış biçimleri göstermeleri gerekir.

Günümüzde, tüm dünyada olduğu gibi ölkemizde de, eğitim ve okul yönetimi bir bilim alanı olarak gelişmektedir. Böylece; eğitim bir yatırım aracı olarak kabul edilmekte, uzmanlaşma

zorunlu olmakta, eğitim teknolojisindeki değişimlere uygun olarak kullanılan eğitim yöntemleri hızla değişmekte ve bu bağlamda eğitim örgütlerindeki insan ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başında gelen okul yöneticilerinin, liderlik tarzlarına bakış açıları ve okulun en önemli ögesi olan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerine verdikleri önem; araştırmacıların günümüzde üzerinde durduğu dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan lider davranış biçimleri ile şekillenmektedir.

Araştırmamızda eğitim örgütlerinde liderlik davranışları ile iş tatmin düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı analizinden sonra tüm bulgular özel okullar ve devlet okulları arasında karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

4.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin; algıladıkları lider davranış biçimleri araştırılarak, içsel ve dışsal tatmin düzeyleri açıklanmaya çalışılmıştır.

4.3. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini Türkiye'deki eğitim örgütlerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı, İstanbul'daki devlet okulları ve özel okullar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini; İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasından tesadüfi olarak seçilen Ahi Evran Ticaret Meslek Lisesi, Vefa anadolu Lisesi, Bingül Erdem Lisesi, Ümraniye Atatürk Anadolu Teknik Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi, Özel Doğuş Okullar Grubu, Özel Boğaziçi Koleji ve Özel Sezin Okullar Grubu oluşturmaktadır.

4.4. Sınırlılıklar

Araştırmamız eğitim sektöründen İstanbul'da bulunan özel okullar ile devlet okullarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırmamız, eğitim örgütlerinde iş tatmini ve yöneticilerin

liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir araştırmadır. Bu nedenle iş tatminini ve liderlik davranışlarını etkilemesi olası yapısal ve çevresel değişkenler araştırma kapsamına alınmamıştır.

4.5. Verilerin Toplanması ve Anketin Uygulanması

Araştırmanın verileri literatür taraması ve anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Uygulama aşamasında İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında çeşitli okullarda çalışan 246 öğretmene anket dağıtılmış ve bu anketlerin hepsi araştırma kapsamına alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anketlerin sayısı, okulların toplam öğretmen sayılarıyla orantılı olmuştur. Anketler öğretmenlerin okulda yoğun olarak bulunduğu seminer döneminde, 01.09.2005 – 15.09.2005 tarihleri arasında dağıtılıp toplanmıştır.

Araştırmaya katılanlardan ilk önce; cinsiyet, yaş ve deneyim ile ilgili demografik veriler toplanmıştır. Daha sonra veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin iş tatminini ölçmek için Minnesota İş Tatmini Anketi ve öğretmenlerin yöneticilerinin algıladıkları liderlik davranışını değerlendirmek için Çok Faktörlü Liderlik Anketi kullanılmıştır.

Minnesota İş Tatmin Anketi, 1967 yılında Weiss, Davis ve England tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması 1985 yılında Baycan tarafından yapılmıştır. Minnesota iş tatmin anketi; içsel tatmin, dışsal tatmin ve genel tatmin düzeylerinin ölçülebilmesini sağlar. İçsel tatmin puanı; başarı, tanınma ve ya takdir edilme, işin özellikleri, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin tatminkarlıkla ilgili öğelerden oluşmaktadır. Dışsal tatmin puanı ise; kurum politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ait öğelerden oluşmaktadır. Buradaki içsel ve dışsal tatmin kavramlarının açıklanması, iş tatmini ile ilgili geliştirilen en önemli kuramlardan Frederick Herzberg'e ait Çift Faktör Kuramı'na dayanmaktadır.

Minnesota İş Tatmin Anketi, içsel ve dışsal tatmin faktörlerini ortaya çıkarıcı 20 maddelik Likert – tip ölçek şeklindedir. Değerlendirmede her ifade için; “Çok Memnunum” (5 puan),

“Memnunum” (4 puan), “Kararsızım” (3 puan), “Memnun Değilim” (2 puan), “Hiç Memnun Değilim” (1 puan) seçeneklerinden biri seçilir. Anket, içsel, dışsal ve genel tatmin puanlarını verir. Genel tatmin puanı da, maddelerden elde edilen puanların toplamının 20’ye bölünmesiyle elde edilir.

Minnesota İş Tatmin anketindeki 12 soru, içsel tatmin faktörlerini ölçmektedir. Bunlar;

- 1) Beni her zaman mutlu etmesi bakımından (Aktivite)
- 2) Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından (Bağımsız olma)
- 3) Arasına değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından (Farklılık)
- 4) Toplumda “saygın” bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından (Sosyal statü)
- 7) Vicdanıma aykırı olmayan işler yapabilmem açısından (Etik değerler)
- 8) Bana sabit bir iş sağlaması bakımından (İş güvenliği)
- 9) Başkaları için birşeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından (Sosyal hizmetler)
- 10) Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından (Otorite)
- 11) Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından (Yetenekleri kullanabilme)
- 15) Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından (Sorumuluk)
- 16) İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından (Yaratıcılık)
- 20) Yaptığım iş karşılığında elde ettiğim başarı duygusundan (Başarı)

Minnesota İş Tatmin anketindeki 8 soru, dışsal tatmin faktörlerini ölçmektedir. Bunlar;

- 5) Yöneticimin çalışanları yönetim tarzı açısından (Üstler ile sosyal ilişkiler)
- 6) Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından (Teknik destek)
- 12) İş ile ilgili alınan kararların uygulanması bakımından (Şirket politika uygulamaları)
- 13) Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından(Ödemeler)
- 14) İş içinde terfi olanağımın olması açısından (İlerleme)
- 17) Çalışma şartları bakımından (Çalışma şartları)
- 18) Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşması açısından (Çalışma arkadaşları)
- 19) Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından (Tanınma)

Çok Faktörlü Liderlik Anketi “Multifactor Leadership Questionnaire” (MLQ), Bass ve Avalio tarafından geliştirilmiştir. Anket ilk olarak 1980 yılında uygulanmıştır. Daha sonra zaman içerisinde içerik olarak değişime uğramıştır. MLQ son halini 1995 yılında almıştır ve “Form 5X” veya “MLQ 5X” diye adlandırılmaya başlamıştır. Çok Faktörlü Liderlik Anketi; hem dönüşümcü, hem sürdürümcü, hem de serbestlik tanıyan liderlik özelliklerini dikkate alan 9 tane faktör içermektedir. Ankette, bu faktörlerle ilgili her gruptan 4 soru, toplam 36 soru bulunmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik:

1) Karizma:

a) İdealleşen Etki – Atfedilen (Attributed): Gurur telkin eder, güven kurar.

b) İdealleşen Etki – Davranış (Behavior): Değerler ve inançlar hakkında konuşur, misyon anlayışını vurgular.

2) İlham Verici Liderlik (Inspirational Leadership): Coşku, iyimserlik ve güven sergiler.

3) Bireysel Düzeyde İlgi (Individualized Consideration): Öğretir, geliştirir, koçluk yapar.

4) Entellektüel Uyarım (Intellectual Stimulation): Problem çözmeye, kritik düşünmeye ve yaratıcılığa teşvik eder.

Sürdürümcü Liderlik:

1) Koşullu Ödüllendirme (Contingent Reward): Başarıları tanır ve beklentileri açıklar

2) İstisnai Yönetim – Aktif (Management by Exception – active): Problemleri çözmek için hemen harekete geçer, hataları vurgular

3) İstisnai Yönetim – Pasif (Management by Exception – passive): Sorunlar kronik hale gelmeden harekete geçmez

Serbestlik Tanıyan Liderlik:

İşlere müdahale etmeme (Laissez – faire): Özgür bırakan liderlik. Lider hiçbir işe dahil olmaz, kayıtsız davranır.

Anketin değerlendirilmesinde; “Hiçbir zaman”(1 puan), “Nadiren”(2 puan), “Bazen”(3 puan), “Çoğu zaman”(4 puan), “Her zaman”(5 puan) seçeneklerinden biri seçilir. Aşağıda her bir liderlik tarzı için değerlendirilen sorular bulunmaktadır:

Dönüşümcü Liderlik tarzı için sorular:

2. Kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirir
6. Kendisi için önemli değer ve inançları bizimle paylaşır.
8. Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar
9. Geleceğe bakışı olumlu, konuşmaları iyimserdir.
10. Onunla çalışmak insanı gururlandırır.
13. Ulaşmamız gereken hedefleri büyük bir coşkuyla anlatır.
14. Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.
15. Çalışanlarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek için zaman harcar.
18. Grubun iyiliği için özveride bulunur, kendi önceliklerinden vazgeçer.
19. Çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de, bir birey olarak davranır.
21. Davranışları, çalışanların ona saygı duymasını sağlar.
23. Kararlarının ahlaki ve etik sonuçlarını gözönünde bulundurur.
25. Çalışanlarda güç ve güven duygusu yaratır.
26. Gelecekle ilgili vizyonu ile çalışanlarını etkiler.
29. Çalışanlarına farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşır.

30. Çalışanlara işlerine farklı açılardan bakmalarını önerir.
31. Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratır ve destekler.
32. Çalışanlara görevlerin nasıl yapılacağı konusunda yeni bakış açıları önerir.
34. Ortak bir misyona (görev anlayışına) sahip olmanın önemini vurgular.
36. Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.

Sürdürümcü Liderlik tarzı için sorular:

1. Ancak harcadığım çabayı gördüğünde bana yardımcı olur.
3. Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.
4. Dikkati; yanlışlıklar, hatalar ve uygunsuzluklar üzerindedir.
11. Performans hedeflerimize ulaştığımızda, uygun şekilde ödüllendirilmemizi sağlar.
12. Harekete geçmesi için işlerin iyice kötüye gitmiş olması gerekir.
16. Çalışanların beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.
17. Çok zorunlu olmadıkça, önlem almanın gereksiz olduğuna inanır.
20. Harekete geçmesi için sorunların kronikleşmesi gerekir.
22. Zamanını acil müdahale gerektirecek sorunlar arayarak geçirir.
24. Yapılan hataları asla unutmaz, sorumlusu bulunucaya kadar araştırır.

27. Dikkatini hata ve başarısızlıkların azaltılması, standartlara ulaşılması için harcar.

35. Çalışanları iyi bir iş yaptıklarında takdir eder.

Serbestlik Tanıyan Liderlik tarzı için sorular:

5.Önemli bir konu gündeme geldiğinde karışmaktan çekinir.

7. İhtiyaç duyulduğunda ona ulaşmak zordur.

28. Karar vermekten kaçınır.

33. Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.

Araştırmada kullanılan anketlerin güvenilirliğinin ölçümü yapılmıştır. “Minnesota İş Tatmini Anketi”nin Cronbach alfa katsayısı 0,86; “Çok Faktörlü Liderlik Anketi”nin Cronbach alfa katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısının yani alfa değerinin en az 0,7 olması gerekmektedir. Anketlerimizin güvenilirlik katsayılarının 0,7’den büyük çıkması, uygunluğunu gösterir.

4.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmamızda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu program yardımıyla; cevapların ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, t-test ve tek faktörlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır. Varyans analizindeki farklılığın kaynağını bulmak için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testinden faydalanılmıştır. Yapılan iki anket sonuçları kullanılarak da, aradaki ilişkiye bakılması için regresyon analizi yapılmıştır.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. Örnekleme İlişkin Bulgular

Tablo 5.1 Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre frekans dağılımı

OKUL			
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Özel	124	50,4	50,4
Devlet	122	49,6	49,6
Toplam	246	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,4'ü özel okullardan, %49,6'sı da devlet okullarındandır.

Tablo 5.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımı

CINSİYET			
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kadın	154	62,6	62,6
Erkek	92	37,4	37,4
Toplam	246	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,6'sı bayan, %37,4'ü erkek öğretmenlerdir.

Tablo 5.3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre frekans dağılımı

YAS			
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
21-25	32	13,0	13,0
26-35	106	43,1	43,1
36 ve üzeri	108	43,9	43,9
Toplam	246	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13'ü 21-25, %43,1'i 26-35, %43,9'u 36 ve üzeri yaş grubundandır.

Tablo 5.4 Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyim senelerine göre frekans dağılımı

DENEYİM			
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
1-8 yıl	99	40,2	40,2
9-16 yıl	77	31,3	31,3
17-24 yıl	25	10,2	10,2
25 yıl ve üzeri	45	18,3	18,3
Toplam	246	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,2'si 1-8 yıl arası, %31,3'ü 9-16 yıl arası, %10,2'si 17-24 yıl arası, %18,3'ü de 25 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

5.2. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

5.2.1. Ortalamalara ilişkin bulgular

Tablo 5.5 Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin liderlik tarzları ve iş tatmini puan ortalamaları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	N	Ortalama	Standart Sapma (S)
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	246	66,94	15,549
SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK	246	36,59	5,180
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK	246	9,81	3,352
İÇSEL TATMİN	246	44,93	7,571
DIŞSAL TATMİN	246	25,32	6,057
Geçerli N (listwise)	246		

Yapılan anketlerde genel olarak, tüm alt ölçeklerden elde edilen puanlar incelendiğinde, dönüşümcü liderlik puanlarının ortalamasının 66,94 olduğu görülmektedir. Bu puan, ankete katılan tüm öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına “Çoğu zaman” katıldığını göstermektedir. Sürdürümcü liderlik puanlarının ortalamasının 36,59 olması, ankete katılan tüm öğretmenlerin yine sürdürümcü liderlik tarzına da “Çoğu zaman” katıldığını göstermektedir. Serbestlik tanıyan liderlik puanlarının ortalaması da 9,81 çıkmıştır. Bu puan, ankete katılan öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik tarzına “Bazen” katıldığını göstermektedir.

Yine genel olarak bakıldığında, içsel tatmin puan ortalaması 44,93 ve dışsal tatmin puan ortalaması 25,32 çıkmıştır. Bu puan, ankete katılan tüm öğretmenlerin işlerinden “Memnun” olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.6 Araştırmaya katılan devlet okulu öğretmenlerinin liderlik tarzları ve iş tatmini puan ortalamaları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	N	Ortalama	Standart Sapma (S)
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	122	63,95	13,298
SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK	122	36,48	4,634
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK	122	10,64	3,120
İÇSEL TATMİN	122	43,47	7,672
DIŞSAL TATMİN	122	24,30	5,025
Geçerli N (listwise)	122		

Devlet okullarına uygulanan anketlerde, tüm alt ölçeklerden elde edilen puanlar incelendiğinde, dönüşümcü liderlik puanlarının ortalamasının 63,95 olduğu görülmektedir. Bu puan, ankete katılan tüm öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına “Çoğu zaman” katıldığını göstermektedir. Sürdürümcü liderlik puanlarının ortalamasının 36,48 olması, ankete katılan tüm öğretmenlerin yine sürdürümcü liderlik tarzına da “Çoğu zaman” katıldığını göstermektedir. Serbestlik tanıyan liderlik puanlarının ortalaması da 10,64 çıkmıştır. Bu puan, ankete katılan öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik tarzına “Bazen” katıldığını göstermektedir.

Yine genel olarak bakıldığında, içsel tamin puan ortalaması 43,47 ve dışsal tatmin puan ortalaması 24,30 çıkmıştır. Bu puan, ankete katılan tüm öğretmenlerin işlerinden “Memnun” olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.6 Araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinin liderlik tarzları ve iş tatmini puan ortalamaları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	N	Ortalama	Standart Sapma (S)
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	124	69,89	17,029
SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK	124	36,69	5,683
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK	124	9,00	3,386
İÇSEL TATMİN	124	46,38	7,214
DIŞSAL TATMİN	124	26,32	6,797
Geçerli N (listwise)	124		

Yapılan anketlerde genel olarak, tüm alt ölçeklerden elde edilen puanlar incelendiğinde, dönüşümcü liderlik puanlarının ortalamasının 69,89 olduğu görülmektedir. Bu puan, ankete katılan tüm öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına “Çoğu zaman” katıldığını göstermektedir. Sürdürümcü liderlik puanlarının ortalamasının 36,69 olması, ankete katılan tüm öğretmenlerin yine sürdürümcü liderlik tarzına da “Çoğu zaman” katıldığını göstermektedir. Serbestlik tanıyan liderlik puanlarının ortalaması da 9,00 çıkmıştır. Bu puan, ankete katılan öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik tarzına “Bazen” katıldığını göstermektedir.

Yine genel olarak bakıldığında, içsel tamin puan ortalaması 46,38 ve dışsal tatmin puan ortalaması 26,32 çıkmıştır. Bu puan, ankete katılan tüm öğretmenlerin işlerinden “Memnun” olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, devlet okullarını ve özel okulları karşılaştırdığımızda; özel okulların devlet okullarına göre daha çok “Dönüşümcü Liderlik” tarzına katıldığı söylenebilir. “Serbestlik Tanıyan Liderlik” tarzı için devlet okulları ve özel okullar arasında bir karşılaştırma yapıldığında da, devlet okullarının serbestlik tanıyan liderlik tarzına daha çok katıldığı söylenebilir. İş memnuniyeti anket sonuçlarına bakıldığında ise, özel okulların devlet okullarına göre içsel ve dışsal tatminlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.2.2. T-testi bulguları

Tablo 5.7 Dönüşümcü liderlik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Grup İstatistikleri					
	CINSİYET	N	Ortalama	Standart Sapma (S)	Standart hatanın Ortalaması
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	Kadın	154	66,79	17,072	1,376
	Erkek	92	67,21	12,678	1,322

Bağımsız Gruplar Testi								
		Ortalamaların eşitliği için t-testi						
		F	Anlamlılık Düzeyi (p)	t	Serbestlik Derecesi (sd)	p (2-yönlü)	Ortalama Farkı	Standart hata farkı
Dönüşümcü Liderlik	Varyansların eşit olması durumu			-,205	244	,838	-,42	2,053
	Varyansların farklı olması durumu	7,227	,008	-,221	232,599	,826	-,42	1,908

Tablo incelendiğinde; dönüşümcü liderlik puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(232)}=-0,221$, $p<0.05$]. Buna göre; erkeklerin dönüşümcü liderlik puan ortalamaları ($\bar{X}=67,21$) bayanlardan ($\bar{X}=66,79$) daha yüksektir. Bu bulguya göre, erkeklerin bayanlara göre dönüşümcü liderliği daha çok tercih ettikleri (dönüşümcü liderliğe daha yatkın oldukları) söylenebilir.

Tablo 5.8 Dışsal tatmin puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Grup İstatistikleri

	CINSİYET	N	Ortalama	Standart Sapma (S)	Standart Hatanın Ortalaması
DIŞSAL TATMİN	Kadın	154	24,55	6,492	,523
	Erkek	92	26,62	5,020	,523

Bağımsız Gruplar Testi								
		Ortalamaların eşitliği için t-testi						
		F	Anlamlılık Düzeyi (p)	t	Serbestlik Derecesi (sd)	p (2-yönlü)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Dışsal Tatmin	Varyansların eşit olması durumu			-2,630	244	,009	-2,07	,789
	Varyansların farklı olması durumu	8,390	,004	-2,803	228,182	,006	-2,07	,740

Tablo incelendiğinde; dışsal tatmin puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(228)}=-2,803$, $p=0,004<0.05$]. Grup istatistikleri tablosuna baktığımızda; erkeklerin dışsal tatmin ortalaması ($\bar{X}=26,62$), bayanlara göre ($\bar{X}=24,55$) daha yüksektir. Bu bulgu; dışsal tatmin ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

5.2.3. Varyans analizi bulguları

Tablo 5.9 Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına bakış açılarının yaş aralıklarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	2448,332	2	1224,166	5,239	,006
Gruplarıçi	56782,871	243	233,674		
Toplam	59231,203	245			

Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik tarzının ortalama puanları ile yaş bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2-243)}=5,239$ ve $p=0,006<0,05$).

Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.10 Dönüşümcü liderlik tarzının hangi yaş grupları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma
Bağımlı Değişken: DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
Tukey HSD

(I) YAŞ	(J) YAŞ	Ortalama Farkı (I-J)	Standart hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
21-25	26-35	4,43	3,083	,324
	36 ve üzeri	-2,30	3,077	,736
26-35	21-25	-4,43	3,083	,324
	36 ve üzeri	-6,72(*)	2,090	,004
36 ve üzeri	21-25	2,30	3,077	,736
	26-35	6,72(*)	2,090	,004

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tablo incelendiğinde 26-35 yaş arasındaki öğretmenler ($I - J = 6,72$), 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlere ($I - J = -6,72$) göre, dönüşümcü liderlik tarzına daha olumlu bakmaktadırlar. Bu bulgu da, deneyim ve serbestlik tanıyan liderlik tarzı arasındaki karşılaştırmamızdaki elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 5.11 Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzına bakış açılarının deneyim yıllarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK					
	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Anlamlılık

	Toplamı	Derecesi (sd)	Ortalaması		Düzeyi (p)
Gruplararası	2749,030	3	916,343	3,926	,009
Gruplararası	56482,174	242	233,397		
Toplam	59231,203	245			

Dönüşümcü liderlik tarzının ortalama puanları ile deneyim bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,009<0,05$).

Bu farklılığın kaç yıllık deneyime sahip öğretmenler arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.12 Dönüşümcü liderlik tarzının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma				
Bağımlı Değişken: DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK				
Tukey HSD				
(I) DENEYİM	(J) DENEYİM	Ortalama Farkı (I-J)	Standart	Anlamlılık

			hata	Düzeyi (p)
1-8 yıl	9-16 yıl	-1,05	2,321	,969
	17-24 yıl	-8,60	3,420	,060
	25 yıl ve üzeri	-7,31(*)	2,747	,041
9-16 yıl	1-8 yıl	1,05	2,321	,969
	17-24 yıl	-7,55	3,517	,142
	25 yıl ve üzeri	-6,26	2,867	,131
17-24 yıl	1-8 yıl	8,60	3,420	,060
	9-16 yıl	7,55	3,517	,142
	25 yıl ve üzeri	1,29	3,811	,987
25 yıl ve üzeri	1-8 yıl	7,31(*)	2,747	,041
	9-16 yıl	6,26	2,867	,131
	17-24 yıl	-1,29	3,811	,987
* The mean difference is significant at the .05 level.				

Tablo incelendiğinde 1-8 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ($I - J = -7,31$), 25 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlere ($I - J = 7,31$) göre, dönüşümcü liderlik tarzına daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 5.13 Öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik tarzına bakış açılarının deneyim yıllarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA					
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	112,659	3	37,553	3,441	,017

Gruplarariçi	2640,739	242	10,912		
Toplam	2753,398	245			

Serbestlik tanıyan liderlik tarzının ortalama puanları ile deneyim bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,017<0,05$).

Bu farklılığın kaç yıllık deneyime sahip öğretmenler arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.14 Serbestlik tanıyan liderlik tarzının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma				
Bağımlı Değişken: SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK				
Tukey HSD				
(I) DENEYİM	(J) DENEYİM	Ortalama Farkı (I-J)	Standart hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
1-8 yıl	9-16 yıl	-,37	,502	,885

	17-24 yıl	,25	,739	,987
	25 yıl ve üzeri	1,57(*)	,594	,044
9-16 yıl	1-8 yıl	,37	,502	,885
	17-24 yıl	,62	,760	,849
	25 yıl ve üzeri	1,93(*)	,620	,011
17-24 yıl	1-8 yıl	-,25	,739	,987
	9-16 yıl	-,62	,760	,849
	25 yıl ve üzeri	1,32	,824	,383
25 yıl ve üzeri	1-8 yıl	-1,57(*)	,594	,044
	9-16 yıl	-1,93(*)	,620	,011
	17-24 yıl	-1,32	,824	,383
* The mean difference is significant at the .05 level.				

Tablo incelendiğinde, 25 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin ($I - J = 1,57$), serbestlik tanıyan liderlik tarzına, 1-8 yıl deneyime sahip öğretmenlere ($I - J = -1,57$), ve 9-16 yıl arası deneyime sahip öğretmenlere ($I - J = -1,93$) göre daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 5.15 Öğretmenlerin içsel tatmin düzeylerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA İÇSEL TATMİN					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)

Gruplararası	1124,854	2	562,427	10,578	,000
Gruplararası	12920,106	243	53,169		
Toplam	14044,959	245			

Öğretmenlerin içsel tatmin ortalama puanları ile yaş bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,000<0,05$).

Bu farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.16 İçsel tatmin puanlarının hangi yaş grupları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Bağımlı Değişken: İÇSEL TATMİN Tukey HSD

(I) YAS	(J) YAS	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
21-25	26-35	3,29	1,471	,067
	36 ve üzeri	-1,23	1,468	,678
26-35	21-25	-3,29	1,471	,067
	36 ve üzeri	-4,53(*)	,997	,000
36 ve üzeri	21-25	1,23	1,468	,678
	26-35	4,53(*)	,997	,000

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tablo incelendiğinde 26-35 yaş arasındaki öğretmenlerin ($I - J = 4,53$), 36 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre ($I - J = -4,53$), içsel tatminlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5.17 Öğretmenlerin içsel tatmin düzeylerinin deneyim yıllarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA İÇSEL TATMİN					
	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Anlamlılık

	Toplamı	Derecesi (sd)	Ortalaması		Düzeyi (p)
Gruplararası	999,780	3	333,260	6,182	,000
Gruplararası	13045,179	242	53,906		
Toplam	14044,959	245			

Öğretmenlerin içsel tatmin ortalama puanları ile deneyim bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,000<0,05$).

Bu farklılığın kaç yıllık deneyime sahip öğretmenler arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.18 Öğretmenlerin içsel tatmin puanlarının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma				
Bağımlı Değişken: İÇSEL TATMİN				
Tukey HSD				
(I) DENEYİM	(J) DENEYİM	Ortalama Farkı (I-J)	Standart	Anlamlılık

			hata	Düzeyi (p)
1-8 yıl	9-16 yıl	-,13	1,116	,999
	17-24 yıl	-4,35(*)	1,643	,042
	25 yıl ve üzeri	-4,62(*)	1,320	,003
9-16 yıl	1-8 yıl	,13	1,116	,999
	17-24 yıl	-4,22	1,690	,063
	25 yıl ve üzeri	-4,48(*)	1,378	,007
17-24 yıl	1-8 yıl	4,35(*)	1,643	,042
	9-16 yıl	4,22	1,690	,063
	25 yıl ve üzeri	-,26	1,831	,999
25 yıl ve üzeri	1-8 yıl	4,62(*)	1,320	,003
	9-16 yıl	4,48(*)	1,378	,007
	17-24 yıl	,26	1,831	,999

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tablo incelendiğinde 1-8 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ($I - J = 4,35$) içsel tatmin düzeylerinin, 17-24 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlere göre ($I - J = -4,35$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin ($I - J = -4,48$) içsel tatmin düzeylerinin, 1-8 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre ($I - J = 4,62$) ve 9-16 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre ($I - J = 4,48$) daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 5.19 Öğretmenlerin dışsal tatmin düzeylerinin yaş aralıklarına göre karşılaştırılmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA DIŞSAL TATMİN					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)

Gruplararası	294,410	2	147,205	4,114	,017
Gruplarıiçi	8695,220	243	35,783		
Toplam	8989,630	245			

Öğretmenlerin dışsal tatmin ortalama puanları ile yaş bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,017<0,05$).

Bu farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.20 Dışsal tatmin puanlarının hangi yaş grupları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Bağımlı Değişken: DIŞSAL TATMİN Tukey HSD
--

(I) YAS	(J) YAS	Ortalama Farkı (I-J)	Standart hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
21-25	26-35	2,55	1,207	,089
	36 ve üzeri	,47	1,204	,920
26-35	21-25	-2,55	1,207	,089
	36 ve üzeri	-2,08(*)	,818	,031
36 ve üzeri	21-25	-,47	1,204	,920
	26-35	2,08(*)	,818	,031

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tablo incelendiğinde 26-35 yaş arasındaki öğretmenlerin ($I - J = 2,08$) dışsal tatmin düzeylerinin, 36 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre ($I - J = -2,08$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5.21 Öğretmenlerin dışsal tatmin düzeylerinin deneyim yıllarına göre karşılaştırmasının Anova sonuçları

One-way ANOVA DIŞSAL TATMİN					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)

Gruplararası	428,662	3	142,887	4,039	,008
Gruplarıiçi	8560,968	242	35,376		
Toplam	8989,630	245			

Öğretmenlerin dışsal tatmin ortalama puanları ile deneyim bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,008<0,05$).

Bu farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.22 Öğretmenlerin dışsal tatmin puanlarının hangi deneyim yılları arasında farklılık yarattığını belirleyen Tukey HSD sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Bağımlı Değişken: DIŞSAL TATMİN Tukey HSD				
(I) DEN2	(J) DEN2	Ortalama Farkı (I-J)	Standart hata	Anlamlılık Düzeyi (p)

1-8 yıl	9-16 yıl	-,21	,904	,996
	17-24 yıl	-2,68	1,331	,187
	25 yıl ve üzeri	-3,17(*)	1,069	,017
9-16 yıl	1-8 yıl	,21	,904	,996
	17-24 yıl	-2,47	1,369	,274
	25 yıl ve üzeri	-2,97(*)	1,116	,041
17-24 yıl	1-8 yıl	2,68	1,331	,187
	9-16 yıl	2,47	1,369	,274
	25 yıl ve üzeri	-,50	1,484	,987
25 yıl ve üzeri	1-8 yıl	3,17(*)	1,069	,017
	9-16 yıl	2,97(*)	1,116	,041
	17-24 yıl	,50	1,484	,987

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tablo incelendiğinde 1-8 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ($I - J = 3,17$) ve 9-16 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ($I - J = 2,97$) dışsal tatmin düzeylerinin, 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlere göre ($I - J = -2,97$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.3. Çoklu Regresyon Bulguları

Tablo 5.23 Devlet okullarında liderlik tarzlarına göre içsel tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	Ortalama	Standart Sapma	N
İÇSEL TATMİN	43,47	7,672	122
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	63,95	13,298	122

SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK	36,48	4,634	122
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK	10,64	3,120	122

Korelasyonlar					
		İÇSEL TATMİN	DÖNÜŞÜMCÜ	SÜRDÜRÜMCÜ	SERBESTLİK TANIYAN
Pearson Korelasyonu	İÇSEL	1,000	,477	,230	-,295
	DÖNÜŞÜMCÜ	,477	1,000	,442	-,386
	SÜRDÜRÜMCÜ	,230	,442	1,000	,119
	SERBESTLİK TANIYAN	-,295	-,386	,119	1,000
P (tek yönlü)	İÇSEL	.	,000	,005	,000
	DÖNÜŞÜMCÜ	,000	.	,000	,000
	SÜRDÜRÜMCÜ	,005	,000	.	,095
	SERBESTLİK TANIYAN	,000	,000	,095	.

Modelin (Analizin) Özeti						
Model	R	R²	Düzeltilmiş R²	Tahminin Standart Hatası		
1	,496(a)	,246	,227	6,746		
a Bağımsız değişkenler: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ						
ANOVA(b)						
Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	P
1	Regresyon	1752,615	3	584,205	12,838	,000(a)
	Kalan(Artık)	5369,754	118	45,506		
	Toplam	7122,369	121			
a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ						
b Bağımlı Değişken: İÇSEL TATMİN						

	B	Standart Hata	Beta (β)	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	28,688	5,444		5,269	,000		
Dönüşümcü liderlik	,219	,059	,380	3,709	,000	,477	,323
Sürdürümcü liderlik	,134	,158	,081	,849	,398	,230	,078
Serbestlik tanıyan liderlik	-,387	,228	-,158	-1,702	,091	-,295	-,155

Devlet okullarında; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte öğretmenlerin içsel tatmin puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,50$ $R^2=0,25$ $p=0,00<0,05$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin içsel tatmin üzerindeki göreceli önem sırası; dönüşümcü, serbestlik tanıyan ve sürdürümcü liderlik tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece dönüşümcü liderlik tarzının içsel tatmin üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzları önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 5.24 Devlet okullarında dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzı değişkenlerine göre dışsal tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	Ortalama	Standart sapma	N
DIŞSAL TATMİN	24,30	5,025	122
DÖNÜŞÜMCÜ	63,95	13,298	122
SÜRDÜRÜMCÜ	36,48	4,634	122
SERBESTLİK TANIYAN	10,64	3,120	122

Korelasyonlar					
		DIŞSAL TATMİN	DÖNÜŞÜMCÜ	SÜRDÜRÜMCÜ	SERBESTLİK TANIYAN
Pearson Korelasyonu	DIŞSAL	1,000	,571	,358	-,150
	DÖNÜŞÜMCÜ	,571	1,000	,442	-,386
	SÜRDÜRÜMCÜ	,358	,442	1,000	,119
	SERBESTLİK TANIYAN	-,150	-,386	,119	1,000
p (tek yönlü)	DIŞSAL	.	,000	,000	,050
	DÖNÜŞÜMCÜ	,000	.	,000	,000
	SÜRDÜRÜMCÜ	,000	,000	.	,095
	SERBESTLİK TANIYAN	,050	,000	,095	.

Modelin (Analizin) Özeti				
Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
1	,584(a)	,341	,325	4,130

a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ

ANOVA(b)						
Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	P
1	Regresyon	1042,806	3	347,602	20,376	,000(a)
	Kalan(Artık)	2012,972	118	17,059		
	Toplam	3055,779	121			

a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ
b Bağımlı Değişken: DIŞSAL TATMİN

	B	Standart Hata	Beta (β)	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6,035	3,333		1,810	,073		
Dönüşümcü liderlik	,203	,036	,537	5,611	,000	,571	,459
Sürdürümcü liderlik	,124	,096	,115	1,287	,201	,358	,118
Serbestlik tanıyan liderlik	,071	,139	,044	,507	,613	-,150	,047

Devlet okullarında; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte öğretmenlerin dışsal tatmin puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,58$ $R^2=0,34$ $p=0,00<0,05$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin dışsal tatmin üzerindeki göreceli önem sırası; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece dönüşümcü liderlik tarzının dışsal tatmin üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzları önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 5.25 Özel okullarda dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzı değişkenlerine göre içsel tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	Ortalama	Standart Sapma	N
İÇSEL	46,38	7,214	124
DÖNÜŞÜMCÜ	69,89	17,029	124
SÜRDÜRÜMCÜ	36,69	5,683	124

SERBESTLİK TANIYAN	9,00	3,386	124
---------------------------	------	-------	-----

Korelasyonlar					
		İÇSEL TATMİN	DÖNÜŞÜMCÜ	SÜRDÜRÜMCÜ	SERBESTLİK TANIYAN
Pearson Korelasyonu	İÇSEL	1,000	,545	,390	-,222
	DÖNÜŞÜMCÜ	,545	1,000	,495	-,534
	SÜRDÜRÜMCÜ	,390	,495	1,000	,015
	SERBESTLİK TANIYAN	-,222	-,534	,015	1,000
p (tek yönlü)	İÇSEL	.	,000	,000	,007
	DÖNÜŞÜMCÜ	,000	.	,000	,000
	SÜRDÜRÜMCÜ	,000	,000	.	,435
	SERBESTLİK TANIYAN	,007	,000	,435	.

Modelin (Analizin) Özeti				
Model	R	R²	Düzeltilmiş R²	Tahminin Standart hatası
1	,563(a)	,317	,300	6,037

a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ

ANOVA(b)						
Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
1	Regresyon	2028,406	3	676,135	18,555	,000(a)
	Kalan(Artık)	4372,780	120	36,440		
	Toplam	6401,185	123			

a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ
b Bağımlı Değişken: İÇSEL TATMİN

	B	Standart Hata	Beta (β)	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	24,226	4,239		5,715	,000		
Dönüşümcü liderlik	,209	,047	,494	4,454	,000	,545	,377
Sürdürümcü liderlik	,184	,119	,145	1,547	,125	,390	,140
Serbestlik tanıyan liderlik	,085	,205	,040	,414	,680	-,222	,038

Özel okullarda; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte öğretmenlerin içsel tatmin puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,56$ $R^2=0,32$ $p=0,00<0,05$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin içsel tatmin üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece dönüşümcü liderlik tarzının içsel tatmin üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzları önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 5.26 Özel okullarda dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzı değişkenlerine göre dışsal tatminin yorumlanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Tanımlayıcı İstatistikler			
	Ortalama	Standart Sapma (S)	N
DIŞSAL TATMİN	26,32	6,797	124
DÖNÜŞÜMCÜ	69,89	17,029	124
SÜRDÜRÜMCÜ	36,69	5,683	124

SERBESTLİK TANIYAN	9,00	3,386	124
---------------------------	------	-------	-----

Korelasyonlar					
		DIŞSAL TATMİN	DÖNÜŞÜMCÜ	SÜRDÜRÜMCÜ	SERBESTLİK TANIYAN
Pearson Korelasyonu	DIŞSAL	1,000	,567	,459	-,102
	DÖNÜŞÜMCÜ	,567	1,000	,495	-,534
	SÜRDÜRÜMCÜ	,459	,495	1,000	,015
	SERBESTLİK TANIYAN	-,102	-,534	,015	1,000
p (tek yönlü)	DIŞSAL	.	,000	,000	,130
	DÖNÜŞÜMCÜ	,000	.	,000	,000
	SÜRDÜRÜMCÜ	,000	,000	.	,435
	SERBESTLİK TANIYAN	,130	,000	,435	.

Modelin (Analizin) Özeti				
Model	R	R²	Düzeltilmiş R²	Tahminin Standart Hatası
1	,628(a)	,394	,379	5,358

a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ

ANOVA(b)						
Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
1	Regression	2238,433	3	746,144	25,993	,000(a)
	Kalan(Artık)	3444,663	120	28,706		
	Toplam	5683,097	123			

a Bağımsız değişken: (Sabit), SERBESTLİK TANIYAN, SÜRDÜRÜMCÜ, DÖNÜŞÜMCÜ

b Bağımlı Değişken: DIŞSAL TATMİN

	B	Standart Hata	Beta (β)	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-1,437	3,762		-,382	,703		
Dönüşümcü liderlik	,243	,042	,609	5,824	,000	,567	,469
Sürdürümcü liderlik	,185	,106	,155	1,750	,083	,459	,158
Serbestlik tanıyan liderlik	,443	,182	,221	2,431	,017	-,102	,217

Özel okullarda; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte öğretmenlerin dışsal tatmin puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,63$ $R^2=0,39$ $p=0,00<0,05$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin dışsal tatmin üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü, serbestlik tanıyan ve sürdürümcü liderlik tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, dönüşümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzlarının dışsal tatmin üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sürdürümcü liderlik tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Liderlik, yetkinin kullanılabilme becerisi ve karar verme yetisi olarak tanımlanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki; liderlik, değişimi etkileme gücüne de sahiptir. Tamamen değişime odaklanan bir bakış açısıyla liderlik, “Bir örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamak üzere, yeni bir yapılanma ya da süreci başlatan kişi” olarak da tanımlanmaktadır (Ensari, 2002). Sonuç olarak liderlik tanımları iki temel noktada birleşmektedir. Bunlar da; liderliğin bir grup üzerinde güç sahibi olması ve bilinçli bir şekilde başkalarının davranışlarını etkileme

çabasında bulunmasıdır. Oysa yönetici; belirli bir pozisyona atanmış, atayanlar adına çalışan, belirlenen hedefleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Yöneticilik; astlarına iş gördürme ya da astları aracılığıyla iş başarma ve amaçlara ulaşma ile ilgili etkinlikleri ifade ederken liderlik; grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Sabuncuoğlu, 2001). Bu bağlamda; lider, olayların bireyler için ne anlama geldiği konusuna odaklanırken, yönetici ise, işlerin nasıl yapıldığına odaklanır.

Son yıllarda, liderlik konusunda yapılan araştırmalarda odak noktası geleneksel teorilerden daha özgün yaklaşımlara doğru kaymıştır. Bu özgün yaklaşımları; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik modelleri olarak tanımlayabiliriz.

Bu liderlik modelleri ile çalışanların iş tatmini arasındaki ilişki, araştırmamızda eğitim örgütleri özelinde irdelenmiştir. Araştırmaya örneklem olarak İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlet okulları ve özel okullardan sekiz okul seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan 246 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; % 50,4'ü özel okullardan, % 49,6'sı devlet okullarındandır. Öğretmenlerin %62,6'sını bayan, %37,4'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerden, %13'ü 21-25 yaş grubundan, %43,1'i 26-35 yaş grubundan, %43,9'u da 36 ve üzeri yaş grubundandır. Öğretmenlerin, %40,2'sini 1-8 yıl deneyime sahip, % 31,3'ünü 9-16 yıl deneyime sahip, %10,2'sini 17-24 yıl deneyime sahip ve %18,3'ünü de 25 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Uygulanan “Minnesota İş Tatmin Anketi” ve “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ile, öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ve algıladıkları lider davranış biçimleri araştırılmıştır.

Derlenen anket formlarının değerlendirme sonuçlarına göre aşağıdaki ifadeleri çalışmamızın sonuçları olarak belirtmemiz mümkündür:

a) Dönüşümcü liderlik tarzı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ortalama puanlarının, bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ataerkil bir toplum modeli sergileyen ülkemizde, çocuk yaştan itibaren erkeklerin aile içinde liderlik yaklaşımlarıyla yetiştirilmesi sonucunda, erkek öğretmenlerin fikirlerinin bu liderlik tarzına daha yatkın olduğunun görülmesi olağan karşılanmalıdır.

b) Dışsal tatmin ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin dışsal tatmin puan ortalamaları bayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sosyal ilişkilerdeki uyumluluk, çalışma şartlarının elverişli olması, ilerleme olanakları ve takdir edilme açısından, toplumlardaki erkeklerin bayanlara göre daha avantajlı bir durumda olması anketimizdeki bu sonucu doğrulamaktadır.

c) Dönüşümcü liderlik tarzı ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; 26 ile 35 yaş arasındaki öğretmenler, 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik tarzına daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Bunun yanında; dönüşümcü liderlik tarzı ile deneyim arasında da anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. 1 ile 8 yıl arası deneyime sahip öğretmenler, 25 yıl ve üzerindeki deneyime sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında, dönüşümcü liderlik tarzına daha olumlu baktıkları görülmektedir.

Bu sonuç da; serbestlik tanıyan liderlik tarzı ile deneyim arasındaki anlamlı farklılığı açıklar niteliktedir. 25 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, 1 ile 8 yıl ve 9 ile 16 yıl arası deneyime sahip öğretmenlere göre, serbestlik tanıyan öğretmenlik tarzına daha olumlu bakmaktadırlar.

d) İçsel tatmin ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; 26 ile 35 yaş arasındaki öğretmenlerin, 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre içsel tatmin düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, elde ettiğimiz diğer bir sonucu destekler durumdadır. O da; içsel tatmin ile deneyim yılları arasındaki anlamlı farklılıktır. Aynı şekilde; 1 ile 8 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin içsel tatmin düzeyleri, 17 ile 24 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer ise; 25 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlerin; 1 ile 8 yıl arası ve 9 ile 16 yıl arası deneyime sahip öğretmenlere göre içsel tatmin düzeyleri daha düşük olduğudur.

e) Dışsal tatmin ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; 26 ile 35 yaş arasındaki öğretmenlerin, 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre dışsal tatmin düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, elde ettiğimiz diğer bir sonucu destekler durumdadır. O da; dışsal tatmin ile deneyim yılları arasındaki anlamlı farklılıktır. Aynı şekilde; 1 ile 8 yıl ve 9 ile 16 yıl

arasında deneyime sahip öğretmenlerin dışsal tatmin düzeyleri, 25 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Dışsal tatmin ile yaş ve deneyim yılları arasındaki ilişkiye yönelik elde ettiğimiz bu sonuçlar, Beklenti Teorisiyle de bağdaşır durumdadır. Çünkü, yaş ve deneyim arttıkça insanların beklentileri azalmakta, bu yüzden de motivasyonları düşmektedir.

f) Devlet okullarında öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarıyla, içsel ve dışsal tatmin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Devlet okullarında çalışan öğretmenler dönüşümcü liderlik tarzına daha olumlu bakmaktadırlar. Dönüşümcü liderlik tarzının baskın olduğu okullarda, öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri daha yüksektir.

g) Özel okullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarıyla, içsel ve dışsal tatmin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenler dönüşümcü ve serbestlik tanıyan liderlik tarzına daha olumlu bakmaktadırlar. Dönüşümcü liderlik tarzının baskın olduğu okullarda içsel tatmin, hem dönüşümcü hem de serbestlik tanıyan liderlik tarzının baskın olduğu okullarda ise dışsal tatmin düzeyleri daha yüksektir.

6.2. Öneriler

Gerek bu çalışmamızın literatür araştırmasına dayalı teorik açıklamaları, gerek anket yoluyla derlenen ampirik sonuçları, eğitim örgütlerinde liderlik tarzı ile çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin seçiminde, yetiştirilmesinde ve yerleştirilmesinde liderlik tarzları konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarının ve uygun tutum geliştirmelerinin önemine de dikkat çekmektedir. Bu noktada, aşağıdaki hususların önemini bir kez daha vurgulamak gerekmektedir:

— Organizasyonun değişik basamaklarındaki yöneticiler için farklı yöneticilik yeteneklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

— Tek bir yeteneğin yöneticilik fonksiyonunda yeterli olamayacağı bilinciyle, beceri karmaşı kavramına dayalı olarak geliştirilen liderlik teorisi, liderin iki önemli görevine işaret

etmektedir. Bu görevlerin ilki, liderin yapısal açıdan, bulunduğu bölümle diğerlerinin uyum içinde çalışmasını sağlaması, diğeri ise sosyopsikoloji ve motivasyon açısından çalışanların amaçlarının organizasyonların amaçlarıyla bütünleştirilmesidir.

— Performans değerlendirme ve geliştirme gibi bütün yöneticilerin önem vermesi gereken kavramların iyi bilinmesi gerekir.

— Çalışanların tatmin olma beklentilerine önem veren yöneticiler ve takım liderleri onların belirgin bir şekilde daha iyi çalıştıklarını görmektedirler. “Tatmin edici performans modeli” organizasyonun etkinliğinde, çalışanların performansları ile tatmin olma düzeylerinin birlikte ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Okul yöneticisi yetiştirme programları ise, katılımcılarına uygun liderlik yetkinlikleri kazandıracak içerik ve yöntemlere sahip olmalıdır. Okul yöneticilerinin uygun tarz geliştiremedikleri takdirde çalışanlarından ve özellikle entelektüel yetkinliklerle çalışan öğretmenlerden yeterince verim alamayacaklarını bilmeleri gerekir. Düşük motivasyon, iş tatminsizliği ile görev yapan öğretmenlerin performansı da düşük olacak, sundukları eğitim hizmetinin ve yetiştirdikleri öğrencilerin kalitesi de düşük olacaktır.

Okul yöneticileri öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim gibi faktörlere de bağlı olarak nasıl motive olduklarını, ne düzeyde iş tatmini sağladıklarını ölçmek ve bilmek zorundadırlar. Buna bağlı olarak da, öğretmenlerin iş tatminini sağlayacak liderlik tarzlarını geliştirmek ve bu tarzın gerektirdiği uygulamaları yapmak durumundadırlar. Böylelikle performans ve motivasyona ilişkin yönetim hataları en düşük düzeye indirgenmiş olur. Okul yöneticilerinin çalışanlarının performansını arzulanan düzeye getirememesinin başlıca nedenleri; okulun amaç ve hedeflerini net olarak belirtmemeleri, öğretmenlerden neler beklediklerini açıklıkla vurgulamamaları ve standartlar koymamalarıdır. Bunun sonucunda da, öğretmenler amaçları, standartları ve kendilerinden nasıl bir performans beklediğini bilmemektedirler.

Oysa okul yöneticisi;

- Çalışması ile öğretmenlere örnek olmalı, onlara rehberlik etmelidir. Eğitim ve öğretim yılı başında tüm öğretmenleri okulun hedeflerini, inançlarını, vizyon ve misyonlarını oluşturmak için motive etmelidir.
- Güç paylaşımında bulunmalı, böylelikle tüm öğretmenlere sorumluluklar vererek, onların yönetim kademelerinde yer almalarını sağlamalıdır.
- Yetki, sorumluluk ve özlük haklarında öğretmeni bilgilendirmelidir.
- Okulu ileriye götüren başarılı çalışmaların sonucunda öğretmenler bireysel olarak takdir edilmeli, teşekkür ya da başarı belgeleri düzenlenerek onurlandırılmalıdır.
- Toplam Kalite Yönetimi'nin okullara getirdiği ve gerekliliği göz ardı edilemeyecek olan çok yönlü anketleri uygulayarak, öğretmenlerin görüş ve fikirlerine açık olmalıdır. Böylece, kurduğu empatiyle öğretmenleri gerçekten dikkate aldığını göstermiş olur.
- Öğretmenlerin sadece kendi sınıflarından değil de, tüm okulun öğrencilerinden sorumlu olduğunun bilinciyle davranarak, öğretmenlerin birbirleriyle görüş, bilgi ve becerilerini paylaşmalarını sağlayacak ortamlar yaratmalıdır.
- Öğretmenleri sürekli okuma ve proje geliştirme doğrultusunda teşvik etmeli; öğretmenin bilgi yönünden eksikliğini gidermek, gelişmeleri takip etmesini sağlamak için olanak hazırlamalı; ilgili yayınları ulaştırmalı ve etkinlikler (seminer, kurs, panel vb.) düzenlemelidir.
- Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde daha duyarlı olmalı, okulların alt yapı eksikliğini tamamlamaya çalışmalıdır.
- Tarafsız olmalı, öğretmenlerin eşit şartlar altında çalışmalarını sağlamalıdır. Bunun yanında, öğretmeni yetersiz olduğu alanda desteklemeli, cesaret verici, teşvik edici olmalıdır. Öğretmene karşı ön yargılı olmamalı, yapıcı eleştiride bulunmalıdır.
- Öğretmenleri bütün bir zaman içerisinde düzenli olarak, sağlam ölçütlere göre, objektif bir biçimde değerlendirmelidir, değerlendirmeleri yönlendirici olmalıdır.

— Öğretmene kendini yetiştirmesini sağlayıcı olanakları hazırlamalı, eğitim alanında lisans sonrası öğrenim yapmaları için teşvikler uygulamalıdır.

Eğitim örgütlerinde yönetim ve denetim eğitimleri verilen yüksek lisans programlarında; örgütsel davranış, liderlik, yönetim gibi konuların önemi artırılmalı, öğrencilerin bu konulara daha bilinçli yaklaşımları sağlanmalıdır. Dersler teorik ortamdan çıkarılıp, öncelikle seçilmiş bazı illerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve özel okullarda uygulamaya dönüştürülmelidir. Bu çerçevede, üniversitelerin yüksek lisans öğrencilerinin üniversite çevresindeki okullarda okul yöneticisinin liderliği, okul yöneticisi ve öğretmen ilişkisi, okul yöneticisinin öğretmenlerinin motivasyonlarına verdiği önem, gibi konularda araştırmalar yapmaları özendirilmelidir. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular bir araya getirilerek, Milli Eğitim Bakanlığı ya da üniversiteler tarafından eğitim örgütlerinin yönetimini geliştirici ilkeler ve öneriler olarak paylaşılmalıdır. Anlamlı ve yararlı bulunan ve genel olarak uygulanma olanağı bulunan önerilerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönergelerle okullara duyurulması da, tüm eğitim örgütlerinde yönetim kalitesini ve çalışan mutluluğunu artıracaktır.

EKLER

EK 1 ANKET ONAY YAZISI

EK 2 MINNESOTA İŞ TATMİNİ ANKETİ

EK 3 ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ANKETİ

EK 1

Anket Onay Yazısı

EK 2

MINNESOTA İŞ TATMINİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

AŞağıdaki sorular Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Bölümü adına yapılacak bir tez araştırması için verilmiştir. Her iki sayfadaki soruları dikkatlice okuduktan sonra, size en uygun gelen ifadedeki boşluğa çarpı”X” koyunuz. Lütfen

her soruyu cevaplayınız ve isim yazmayınız. Çalışmanın güvenilirliği için ankete katılanların isimleri önem taşımamaktadır.

Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

1) Cinsiyetiniz

..... Kadın

..... Erkek

2) Yaşınız

..... 21-25 arası

..... 26-35 arası

..... 36 ve üstü

3) İş Tecrübesi

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?yıl

Aşağıda işinizin çeşitli yönleri ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyarak belirtilen yönünden ne derece memnun olduğunuzu “X” işareti ile belirtiniz.

	ŞİMDİKİ İŞİMDEN;	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
1	Beni her zaman mutlu etmesi bakımından					
2	Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından					
3	Arasına değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından					

4	Toplumda “saygın” bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından					
5	Yöneticimin çalışanları yönetim tarzı açısından					
6	Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7	Vicdanıma aykırı olmayan işler yapabilmem açısından					
8	Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9	Başkaları için birşeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanması bakımından					
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14	İş içinde terfi olanağımın olması açısından					
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşması açısından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında elde ettiğim başarı duygusundan					

EK 3

ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki sorular Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Bölümü adına yapılacak bir tez araştırması için verilmiştir. Her iki sayfadaki soruları dikkatlice okuduktan sonra, size en uygun gelen ifadedeki boşluğa çarpı”X” koyunuz. Lütfen

her soruyu cevaplayınız ve isim yazmayınız. Çalışmanın güvenilirliği için ankete katılanların isimleri önem taşımamaktadır.

Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Aşağıda yöneticinizin, sizin algıladığınız liderlik tarzı ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyarak belirtilen davranışlara ne derece katıldığınızı “X” işareti ile belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Ancak harcadığım çabayı gördüğünde bana yardımcı olur.					
2. Kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirir.					
3. Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.					
4. Dikkati; yanlışlıklar, hatalar ve uygunsuzluklar üzerindedir.					
5.Önemli bir konu gündeme geldiğinde karışmaktan çekinir.					
6. Kendisi için önemli değer ve inançları bizimle paylaşır.					
7. İhtiyaç duyulduğunda ona ulaşmak zordur.					
8. Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.					
9. Geleceğe bakışı olumlu, konuşmaları iyimserdir.					
10. Onunla çalışmak insanı gururlandırır.					
11. Performans hedeflerimize ulaştığımızda, uygun şekilde ödüllendirilmemizi sağlar.					
12. Harekete geçmesi için işlerin iyice kötüye gitmiş olması gerekir.					
13. Ulaşmamız gereken hedefleri büyük bir coşkuyla anlatır.					
14. Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.					
15. Çalışanlarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek için zaman harcar.					
16. Çalışanların beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.					
17. Çok zorunlu olmadıkça, önlem almanın gereksiz olduğuna inanır.					
18. Grubun iyiliği için özveride bulunur, kendi önceliklerinden vazgeçer.					
19. Çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de, bir birey olarak davranır.					
20. Harekete geçmesi için sorunların kronikleşmesi gerekir.					
21. Davranışları, çalışanların ona saygı duymasını sağlar.					
22. Zamanını acil müdahale gerektirecek sorunlar arayarak geçirir.					
23. Kararlarının ahlaki ve etik sonuçlarını gözönünde bulundurur.					
24. Yapılan hataları asla unutmaz, sorumlusu bulunucaya kadar araştırır.					
25. Çalışanlarda güç ve güven duygusu yaratır.					
26. Gelecekle ilgili vizyonu ile çalışanlarını etkiler.					
27. Dikkatini hata ve başarısızlıkların azaltılması, standartlara					

ulaşılması için harcar.					
28. Karar vermekten kaçınır.					
29. Çalışanlarına farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşır.					
30. Çalışanlara işlerine farklı açılardan bakmalarını önerir.					
31. Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratır ve destekler.					
32. Çalışanlara görevlerin nasıl yapılacağı konusunda yeni bakış açıları önerir.					
33. Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.					
34. Ortak bir misyona (görev anlayışına) sahip olmanın önemini vurgular.					
35. Çalışanları iyi bir iş yaptıklarında takdir eder.					
36. Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.					

KAYNAKLAR

1. KİTAPLAR

Akalın, A., 1998, **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, İstanbul, Pegem Yayıncılık.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri – SPSS Uygulamalı**, İstanbul, Sakarya Kitabevi.

Apuhan, R.Ş., 1997, **Doğru Yönetim Kesin Sonuç**, İstanbul, Timaş Yayınları – Başarı Dizisi.

Avolio, B.J., Bass, B.J., 2002, **Developing Potential Across a Full Range of Leadership: Cases On Transactional and Transformational Leadership**, Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.

Aydın, M., 1994, **Eğitim Yönetimi**, Ankara, Hatiboğlu Yayınları.

Balcı, A., 1993, **Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Barutçugil, İ., 2002, **Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi**, İstanbul, Kariyer Yayınları.

Barutçugil, İ., 2004, **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul, Kariyer Yayınları.

Başaran, İ., 2000, **Eğitim Yönetimi**, Ankara, Feryal Matbaası.

Başaran, İ., 1992, **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Ankara, Kadioğlu Matbaası.

Baykal, A.N., 2002, **Yöneticiler İçin Yeni Bir Bakış – Mustafa Kemal Atatürk'ün Liderlik Sırları**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Bennis, W., Nanus, B., 1997, **Leaders: Strategies for Taking Charge**, 2nd Edition, USA, HarperCollins Publishers.

Bridge, B., 2003, **Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik**, İstanbul, Beyaz Yayınları.

Bursalıoğlu, Z., 2000, **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z., 2003, **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., 2004, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik**, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Conger, J.A., 1992, **Learning to Lead: The Art of Transforming Managers Into Leaders**, USA, Jossey Bass Business and Management Series.

- Cüceloğlu, D., 2003, **İnsan ve Davranışı – Psikolojinin Temel Kavramları**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çelik, V., 2000, **Eğitimsel Liderlik**, Ankara, Pegem A Yayınları.
- Doğan, T., 2003, **Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber**, İstanbul, Seçkin Yayıncılık.
- Drucker, P.F., 2000, **Gelecek İçin Yönetim**, Çev. Fikret Ücan, Ankara, İş Bankası Yayınları.
- Ensari, H., 2002, **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yöntemi**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ., 1996, **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**, İstanbul, Avcıol Basım-Yayın.
- Erdoğan, İ., 2002, **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ., 2003, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Eren, E., 2001, **Örgütsel Davranış Yönetim ve Psikolojisi**, İstanbul, Beta Yayınları.
- Eren, E., 2003, **Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)**, İstanbul, Beta Yayınları.
- Fındıkçı, İ., 2003, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Garih, Ü., 2003, **İş Hayatında Motivasyon**, İstanbul, Hayat Yayıncılık.
- Gebelein, S., 2000, **Successful Manager’s Handbook: Development Suggestions For Today’s Managers**, Minnesota, Personnel Decisions International Corporation.
- Genç, N., 2004, **Yönetim ve Organizasyon – Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar**, İstanbul, Seçkin Yayıncılık.
- Gordon, T., 2002, **Etkili Liderlik Eğitimi**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Güney, S., 1999, **Davranış Bilimleri Açısından Atatürk’ün Liderliği**, Ankara, Ocak Yayınları.
- Gürsel, M., 2006, **Okul Yönetimi – Kuramsal ve Uygulamalı**, İstanbul, Eğitim Kitabevi.
- Kavrakoğlu, İ., 2001, **Değişimin Liderleri – İş Dünyasını 21. Yüzyıla Hazırlayan Liderlerin Bilinmeyen, Değişim ve Liderlik Deneyimleri**, İstanbul, Mavi Kitaplar.

Kaya, Y.K., 1996, **Eğitim Yönetimi – Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Ankara, Bilim Yayınları.

Koçel, T., 2003, **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul, Beta Yayınları.

Leonard, E.C., Hilgert, R.L., 2004, **Supervision Concepts and Practices of Management**, South Western College Publications.

Maxwell, J.C., 2005, **Devoloping The Leader Within You**, USA, Nelson Business.

Owens, R.G., 2001, **Organizational Behavior in Education – Instructional Leadership and School Reform**, Allyn and Bacon.

Özden, Y., 2002, **Eğitimde Yeni Değerler – Eğitimde Dönüşüm**, 5. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Sabuncuoğlu, Z., 2001, **Örgütsel Psikoloji**, Bursa, Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Schermerhorn, J.R.Jr., 2004, **Management**, New York, John Wiley & Sons Inc.

Smyth, J., 1989, **Critical Perspectives on Educational Leadership**, The Falmer Press.

Starratt, R.J., 1995, **Leaders With Vision The Quest School Renewal**, California, Corwin Press Inc.

Taymaz, H., 2000, **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İin Okul Yönetimi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Tosun, K., 1984, **İşletme Yönetimi Genel Esaslar**, İstanbul, Mars Yayın Ltd.

Ubben, G. C., Hughes, L.W., Norris, C.J., 2001, **The Principal – Creative Leadership For Effective Schools**, Boston, Allyn&Bacon, Fourth Edition.

Ülgen, G., 1997, **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul, Alkım Kitabevi.

Yukl, G.A., 2005, **Leadership In Organizations**, 6th Edition, USA, Prentice Hall.

2. MAKALELER

Akçay, A., 2003, “Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?”, Milli Eğitim Dergisi, (157): s.1-10.

Barbuto Jr., J.E., 2005, “Motivation and Transactional, Charismatic, and Transformational Leadership: A Test of Antecedents”, Journal of Leadership & Organizational Studies, Vol. 11, Iss. 4; s. 26.

- Can, N., 2002, “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi”, Milli Eğitim Dergisi, (155-156):s. 1-7.
- Cemaloğlu, N., 2002, “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü”, Milli Eğitim Dergisi, (153-154): s. 1-9.
- Çelik, V., 1995, “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, Eğitim Yönetimi, Yıl: 1, Sayı: 1, s. 47-52.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., 2001, “Challenging The Orthodoxy Of Effective School Leadership”, Leadership In Education, Vol. 4, No. 1, s. 39-56.
- Erdoğan, İ., 1991, “İşletmelerde Davranış”, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, No: 242.
- Friedman, A.A., 2004, “Beyond Mediocrity: Transformational Leadership Within a Transactional Framework”, International Journal of Leadership in Education, Vol. 7, No. 3, s. 203-224.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., Jantzi, D., 2003, “Transformational Leadership Effect On Teachers’ Commitment and Effort Toward School Reform”, Journal of Educational Administration, Vol. 41, Iss. 3, s. 228.
- Giffith, J., 2004, “Relation Of Principal Transformational Leadership To School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover, And School Performance”, Journal of Educational Administration, Vol. 42, Iss. 3, s. 333.
- Kurt, T. ve Terzi, A.R., 2005, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, (166):s. 1-12.
- LaMattina, V.A., 2005, “Job Satisfaction and Four Sight Preferences Among Public School Teachers and Administrators”, An Abstract of a Thesis in Creative Studies, Buffalo State, College State University of New York.
- Özkan, R., 2005, “Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi”, Milli Eğitim Dergisi, (166):s. 1-8.

3. DİĞER KAYNAKLAR

- Akdoğan, E., 2002, **Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Baltaş, A., 2006, “Liderlik”, http://www.baltas-baltas.com/web/y_makaleler.htm sitesinden bulunabilir.

Ertekin, P.O., 2004, **The Relationship Between Leadership Styles and Job Satisfaction**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Gümüşeli, A., 2005, “Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları ve Bu Standartlarla İlgili Türk Eğitimcilerinin Görüşleri”, www.agumuseli.com sayfasından bulunabilir.

Gümüşeli, A., 1996, **İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**, Doçentlik Araştırması, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, B., 2002, **Özel ve Devlet Üniversitelerinde Çalışan Araştırma Görevlilerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Meriwether, C., Duyar, İ., 1997, Okul Yönetimi, YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon.html sayfasından bulunabilir.

Seçmen, S., 2001, **Amirlerin Liderlik Tarzları ve Kişilik Özellikleri İle İlgili Değerlendirmelerin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: TSK’de Yapılan Bir Araştırma**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Tellioglu, A., 2004, **İstanbul İli Beyoğlu İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Uysal, A., 2001, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yıldırım, B.H., 2004, **Çalışanların İş Tatmini ile Yöneticilerin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler Üzerine İlaç Sektöründe Bir Araştırma**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Zel, U., 1999, “Liderlik Teorileri”, www.ugurzel.com sayfasından bulunabilir.

ÖZGEÇMİŞ

FERDA AYHAN

Kişisel Bilgiler

Doğum tarihi : 12.12.1975

Doğum Yeri : Bornova / İzmir

Medeni Durumu : Evli

Eğitim

Lise 1986 – 1993 Adana Anadolu Lisesi

Üniversite 1993 – 1997 Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi,
Matematik Bölümü

Çalıştığı Kurumlar

01.09.1999 – Devam ediyor İstek Özel Acıbadem İlköğretim Okulu
Matematik Öğretmeni

01.12.1998 – 01.06.1999 Henkel Turyağ A.Ş.
Maliyet Hesapları Uzmanı

01.02.1998 – 01.12.1998 İnfina Yazılım A.Ş.
Müşteri Hizmetleri