

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİLERİN LİDERLİK**  
**STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Betül GENÇ YÜCEL**

**İstanbul**  
**Şubat-2019**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE**  
**ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Betül GENÇ YÜCEL**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU**

**İstanbul**  
**Şubat-2019**

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT



Üye : Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Öncesi Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

  
Betül Genç Yücel

## ÖNSÖZ

Çağımızda sıkça gündeme gelen eğitim kavramı, geleceğimizin teminatıdır. Eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve çağdaş yaklaşımlarla harmanlanması adına alanyazına katkı sağlamış pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak halen eğitim sisteminin ideal şekline ulaşamamıştır. Bilimsel araştırmalar ise öğretmenlerin memnuniyet düzeyini bir neden değil, sonuç olarak ele almakta ve bu sonuca neden olabilecek faktörleri inceleyerek çözüm arayışına gitmektedir. Bu bağlamda ülkemizde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerine dair memnuniyetlerini ve iş doyum düzeyini belirlemek, etkili olan faktörleri incelemek eğitim sistemimizin aksayan yönlerini değerlendirmek açısından oldukça önemlidir.

Ülkemizde, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin öğretmenler üzerindeki etkisinin iş doyumlarını etkilediklerine dair kalıplaşmış bir inanış vardır. Bu etkinin de eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini düşünürüz. Acaba bu görüş gerçeğin neresindedir? Ünlü bir Çin atasözünde olduğu gibi, kuyu derin değil de ipimiz kısa olabilir mi? Evet, başarısızlıklarımıza, yetersizliklerimize çeşitli bahaneler bulmak belki de en kolay yoldur. Bazen gerçekten elimizde olmayan nedenler durumu şekillendirir. Ancak çoğu zaman işaret parmağımız uzaktaki suçluyu gösterirken diğer üç parmağımızın kendimizi gösterdiğini fark etmeyiz. Bu anlamda hem öğretmenlere hem de yöneticilere ait değişkenlerin bir arada incelenerek bu ilişkinin denklemini ortaya koymanın önemli olduğunu düşündüm. Siyah ve beyaz arasında kalan bu gri hattın biraz daha belirginleşmesine katkı sağlamak için hazırladığım tez araştırmamı bu alanda yapmaya karar verdim. Ortaya çıkan bu eser, bireysel bir çabanın meyvesi olmaktan ziyade bir usta-çırak ilişkisini, bir ekip çalışmasını ve bir dayanışma örneğini temsil etmektedir. Bu anlamda; Yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olup beni teşvik eden, danışmanlığımı üstlenerek tez araştırmamın planlanmasında, yürütülmesinde ve sonuçlandırılmasında bana yol gösteren, bilimsel ve manevi desteğini sürekli olarak yanımda hissettiğim, anlayışını ve sabrını benden esirgemeyen değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU'na, tez çalışmamın yürütülmesinde büyük özverilerle yardımcı olan, kalpleri sevgi dolu tüm yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma ve bu tatlı koşuşturma sürecinde hep yanımda olan sevgili eşim Talip YÜCEL'e sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Betül GENÇ YÜCEL

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Gurbetoğlu

Şubat-2019, 121 Sayfa

Eğitim kurumlarında uygun liderlik anlayışı bireysel ve kurum hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran bir etkidir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile kurum yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

Araştırmaya, Adıyaman ili T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan tüm anaokulu öğretmenleri dâhil edilmiştir. Ölçekler, 297 adet devlet okulu, 19 özel anaokulu öğretmenine uygulanmıştır. 599 kişilik grupta 316 ölçek doldurulmuştur. Çalışma hakkında bilgi verildikten sonra ölçeğin doldurulması sağlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutları arasında dönüşümcü liderlik algı düzeyi diğer boyutlardan daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin içsel iş doyumlarının seviyesi dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algısı ile doğru orantılı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tutumu sergilememelerinin özendirilmesi, bu konuda gerekli eğitimlerin alınmasının sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi eğitim, yönetici, öğretmen, liderlik, iş doyum

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES OF THE PRESCHOOL MANAGERS AND TEACHERS' JOB SATISFACTION

Betül GENÇ YÜCEL

Master Degree, Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ali GURBETOĞLU

February-2019, 121 Pages

Appropriate leadership in educational institutions is an influence that makes it easier to reach individual and organizational goals. The aim of this research is to reveal the relationship between job satisfaction levels of teachers who work in pre-school education institutions and leadership styles they perceive in institution managers.

All kindergarten teachers working under the Ministry of National Education in Adiyaman province were included in the investigation. The questionnaires were applied to 297 state schools and 19 special kindergarten teachers. In the 599-person group, 316 questionnaires were completed. After the information about the study was given, the questionnaire was provided.

According to the findings, it was found out that the level of perception of transformational leadership is higher than that of the other dimensions in the leadership styles of the teachers working in the pre-primary education level and that the level of the internal job satisfaction of the teachers was directly related to the perception of the transformational leadership and the interactivity leadership. As a result of this study; it was suggested to encourage the managers of the schools and the individuals in the administrative staff to exhibit the transformationist leadership attitude and to take the necessary trainings in this respect.

**Key words:** Preschool Education, Manager, Teacher, Leadership, Job Satisfaction

# İÇİNDEKİLER

Onay Sayfası.....	i
Bilimsel Etik Bildirimi.....	ii
Önsöz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	ix

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

## İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	6
2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	8
2.1.2. Tarihsel Gelişimi.....	10
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	15
2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim.....	16
2.1.4.1. Okul Yönetimi.....	16
2.1.4.2. Okul Yöneticilerinin Nitelikleri ve Görevleri.....	17
2.2. Liderlik.....	21
2.2.1. Liderliğin Tanımı.....	21
2.2.2. Liderin Özellikleri.....	22
2.2.3. Liderlik Stilleri.....	23
2.2.3.1. Süper Liderlik.....	24
2.2.3.2. Moral Liderlik.....	24



2.2.3.3. Etik Liderlik.....	24
2.2.3.4. Vizyoner Liderlik .....	25
2.2.3.5. Dönüşümcü Liderlik .....	25
2.2.3.6. Kültürel Liderlik .....	25
2.2.3.7. Öğrenen Liderlik.....	25
2.2.5.2. Öğretimsel Liderlik.....	26
2.2.4. Yöneticilik ve Liderlik .....	26
2.2.5. Okul Yönetiminde Liderlik.....	28
2.2.5.1. Eğitimsel Liderlik .....	30
2.2.5.2. Öğretmen Liderliği .....	32
2.2.5.4. Okul Öncesi Liderlik .....	33
2.2.6. Liderin Güç Kaynakları .....	34
2.2.7. Liderlik Kuramları .....	36
2.2.7.1. Özellikler Yaklaşımı.....	37
2.2.7.2. Davranışsal Yaklaşım .....	37
2.2.7.3. Durumsal Yaklaşım .....	39
2.2.7.4. Güncel Yaklaşımlar .....	40
2.3. İş Doyumu.....	41
2.3.1. İş Doyumunun Tanımı .....	41
2.3.2. İş Doyumunun Önemi.....	42
2.3.3. İş Doyumu İle İlişkili Kavramlar .....	42
2.3.4. İş Doyumu Kuramları .....	44
2.3.4.1. İçerik Kuramları .....	44
2.3.4.2. Süreç Kuramları.....	46
2.3.5. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler .....	48
2.3.5.1. Bireysel Faktörler .....	48
2.3.5.2. Örgütsel Faktörler.....	49
2.3.6. İş Doyumunun Ölçülmesi .....	51
2.3.7. İş Doyumsuzluğu ve Sonuçları .....	52
2.3.8. Öğretmenlerde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	53
2.4. Liderlik ve İş Doyumu .....	54
2.4.1. Yöneticilerin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki .....	55
2.5. İlgili Araştırmalar.....	56

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>60</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	60
3.2. Araştırma Evreni Ve Örnekleme .....	60
3.3. Verilerin Toplaması .....	61
3.4. Veri Toplama Araçlarının Özellikleri .....	61
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	61
3.4.2. Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği.....	62
3.4.3. Minnesota İş Doyumu Ölçeği .....	62
3.5. Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	64

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>BULGULAR.....</b>	<b>65</b>
----------------------	-----------

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>77</b>
5.1. Tartışma.....	77
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Algıladıkları Liderlik Stillerine Yönelik Görüşler .....	77
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Algıladıkları Liderlik Stillerinin Farklılaşma Durumu .....	78
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumuna Göre Algıladıkları Liderlik Stillerinin Farklılaşma Durumu.....	82
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	84
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>87</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>105</b>
<b>EK-1:</b> Katılımcı Bilgilendirme Formu .....	105
<b>EK-2:</b> Kişisel Bilgi Formu .....	106
<b>EK-3:</b> Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği.....	108
<b>EK-4:</b> Katılımcı Bilgilendirme Formu .....	109

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar .....	28
Tablo 2. Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeğindeki ifadeler ve liderlik stilleri .....	62
Tablo 3. Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik değerleri.....	63
Tablo 4. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı .....	65
Tablo 5. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı.....	65
Tablo 6. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı.....	66
Tablo 7. Katılımcıların meslekte çalışma sürelerine göre dağılımı .....	66
Tablo 8. Katılımcıların görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre dağılımı .	67
Tablo 9. Katılımcıların günlük çalışma saatlerine göre dağılımı.....	67
Tablo 10. Öğretmenlerin algıladıkları liderlik alt faktörlerine ait değerler .....	67
Tablo 11. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre liderlik stilleri algılarının karşılaştırılması.....	68
Tablo 12. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı istatistikleri.....	69
Tablo 13. Yaş değişkenine ilişkin varyans analizi (anova) sonuçları .....	70
Tablo 14. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı istatistikleri.....	70
Tablo 15. Eğitim durumuna ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
Tablo 16. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı istatistikleri .....	72
Tablo 17. Mesleki kıdem durumuna ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	72
Tablo 18. Okul öncesi öğretmenlerinin, kurumdaki öğretmen sayısına göre algıladıkları liderlik stillerine yönelik tanımlayıcı veriler .....	73
Tablo 19. Kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine ilişkin varyans analizi (ANOVA) Sonuçları .....	74
Tablo 20. Kurumdaki öğretmen sayısının liderlik stillerine ilişkin Tukey çoklu karşılaştırma testi.....	74

Tablo 21. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatlerine göre liderlik stilleri algılarının karşılaştırılması.....	75
Tablo 22. Okul Öncesi öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin korelasyonu .....	75



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, değişkenler ve araştırmanın hipotezi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanlık tarihi boyunca bireylerin ve toplumların gelişiminde oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Günümüzde de aynı öneme sahip olmakla birlikte oldukça karmaşık bir süreç halini almıştır (Dinçer, 1992:3). Değişimin hızlandığı günümüz koşullarında teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle uzaklar yakın olmuş, insanların ve toplumların gereksinimleri de değişim göstermiştir. Bu ihtiyaçların temin edilmesi mevcut örgütlerin eskiden beri benimsedikleri bakış açısı ve yaklaşım tarzlarını değiştirmelerini, kendilerini geliştirmelerini tetiklemiştir.

Toplumsal gelişimi sağlayacak olan nesillerin yetiştirilmesinde eğitim kurumları kritik önem taşımaktadır. Bu anlamda, her kademeye yönelik hazırlanan okullar günümüzün ve gelecek dönemlerin toplumsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek, nitelikli insan g ü ü yetiştirecek yapıda olmalıdır.

Okulların hedeflenen eğitim başarısını yakalaması birçok faktörle ilişkilidir. Öğretmenler ve okul yöneticileri bu süreçte aktif rol oynamaktadırlar. Bir eğitim örgütü niteliğinde işleyen okullarda lider konumundaki okul yöneticileri ile üye durumundaki öğretmenlerin işbirliği ve olumlu ilişkiler geliştirmeleri örgüt başarısını desteklemektedir. Bu sayede öğretmenlerin iş doyumunun da yükseldiği ifade edilmektedir (Çetinkanat, 2000:239).

Okul öncesi eğitim formal eğitim sürecinin ilk ve temel basamağı olması nedeniyle, bireylerin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu aşamada çocukların öğrenme, anlama kapasitelerinin arttırılması ve gelişim sürecinin hızlandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi kademesinde de öğretmen

ve okul yöneticisi işbirliğinin sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi kurumların yöneticileri liderlik vasıflarını kullanarak daha etkin bir yönetim anlayışı sergileyebilirler (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu sayede öğretmenlerin iş doyumları da olumlu yönde etkilenmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri sınıf içi etkinliklere ve öğrencilere yansıyabilen bir durum olması nedeniyle eğitim kurumlarında yoğun bir şekilde ele alınması gereken bir husustur.

Eğitim kurumlarına uygun liderlik anlayışı hem bireyin hem kurumun hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran bir etkidir. Bu durumun sağlanamadığı hallerde öğretmenlerin yöneticilere olan güven düzeyi azalarak motivasyonları ve iş doyum düzeyleri olumsuz şekilde etkilenir (Tabak, 2005:34).

Bridge (2003:32) de bir kurumun başarılı şekilde yönetilebilmesi için yöneticilerin liderlik becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Şahin de (2004:470) okul kültürünün algılanmasına yönelik eğitim kurumlarında yürüttüğü bir araştırmada okul yöneticilerini liderlik davranışlarını benimsemesi ile eğitim kurumlarının istenen hedeflere ulaştırmasının kolaylaşabileceğini belirtmiştir. Bu sayede okul yöneticilerinin sadece bazı resmi prosedürleri izleyen bireyler olmaktan çıkıp, kurumun ve eğitim örgütündeki bütün üyelerin sorunlarını çözen, orijinal ve yaratıcı fikirleri olan liderler haline dönüşebilecekleri ifade edilmiştir.

Eğitim kurumlarındaki liderler, günümüzdeki teknolojik ve kültürel değişimler içerisinde önemli rol oynamaktadırlar. Yeniden yapılanmacı görüşe göre eğitim toplumsal değişimin başlatıcı ögesidir. Bu nedenle eğitimcilerin de bu değişimi sağlayacak ayrıntılı eğitim programını çocuklara kazandırmaları ve bu sayede toplumu yeniden oluşturmaları beklenmektedir (Dinçer, 2003:108). Bu yüzden eğitimin bu değişen yapısına ayak uydurabilecek eğitim örgütü liderlerinin klasik yöneticiler olmaktan çıkıp çağdaş okul yöneticileri haline gelmeleri gerekmektedir. Yani, eğitim örgütlerinin başarılı olması okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Kalyoncu (2008:4) ilköğretim yöneticilerinin liderlik özelliklerini incelediği bir araştırmada eğitim kurumlarındaki başarılı sonuçların elde edilmesinde yönetim kalitesi ve liderlik vasıflarının etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma ile okul yöneticisinin niteliğinin ne derece önemli olduğu ortaya konmuştur.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin sahip olduğu liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Güllü, 2009: 102). Eğitim örgütlerindeki üyeler, zamanlarının büyük bir kısmını okul ortamında

geçirmektedirler. Bu nedenle bu ortamda işlerini zevk alarak ve isteyerek yapmaları örgüt faaliyetlerini ve verimliliğini, yapılan işin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Örgüt üyelerinin yaptıkları işlerden aldıkları keyif veya keyifsizlik, iş doyumunu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, örgüt çalışanlarının istekleri ile yapılan işin özelliklerinin uyumlu olmasıyla iş doyumunu sağlanmaktadır (Çek, 2011:32). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bu faktörler arasında örgüt yöneticisinin tutumu ve liderlik becerileri oldukça önemlidir. Güllü (2009:101), eğitim yöneticilerinin liderlik stillerini başarı ile uygulaması neticesinde öğretmenlerin iş doyumunun artırılabilceğini tespit etmiştir. Bu sayede yeterli iş doyumunu sağlanan öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri de olumlu etkilenmektedir.

Bu doğrultuda Adıyaman ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile kurum yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma kapsamında Adıyaman ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarına göre iş doyum düzeylerindeki değişimin yönü incelenmiştir.

## **1.3. Alt Problemler**

Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır. Adıyaman ilinde görev yapan okul öncesi dönem öğretmenlerine uygulanan ölçek neticesinde;

1. Okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticilerinin liderlik stillerini hangi alt boyutlarda, ne düzeyde algılamaktadır?
2. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında,
  - a. Cinsiyetlerine
  - b. Yaş gruplarına
  - c. Eğitim durumlarına
  - d. Mesleki kıdem durumlarına

- e. Kurumdaki öğretmen sayısına
- f. Kurum yöneticilerinin cinsiyetine
- g. Okulda çalışma saatlerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile yöneticilerde algılanan liderlik stilleri

- a. Dönüşümcü liderlik stili
- b. Etkileşimci liderlik stili
- c. Serbestlik tanıyan liderlik stili

arasında anlamlı ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Örgütlerin gelişimi ve verimliliği, yöneticilerin izlediği liderlik davranışları ve yönetim anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Etkin bir yönetici, çağdaş liderlik stillerinin benimseyerek çalışanlarını motive eder, onları destekler, sorunlarıyla yakından ilgilenir ve çalışanlara değer verdiğini hissettirmektedir. Bu bağlamda örgüt üyelerinin gereksinimlerine önem veren, işbirliği içerisinde olan bir liderlik stili üyelerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Motivasyon düzeyi yüksek üyelerin oluşturduğu bir örgüt, hedeflerine çok daha kolay bir şekilde ulaşmaktadır. Aksi durumda, örgüt üyelerinin lidere olan güvenleri sarsılır ve iş doyum seviyeleri azalır (Tabak, 2005:34).

Eğitim örgütlerinde lider konumunda olan okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyum düzeyi ile ilişkisini ortaya koyan bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar kapsamında öğretmenlerin algıladıkları liderlik stillerinin alt boyutları bazı demografik faktörlerden etkilendiği gibi, coğrafik bölgelere göre de değişiklik gösterdiği saptanmıştır (Akyol Kılıç, 2014:107). Bu anlamda farklı eğitim kademelerindeki ve farklı coğrafik bölgelerdeki öğretmenlerin dahil edildiği bilimsel araştırmalar alanyazına önemli katkı sağlayacaktır. Böylece eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik stillerinin profili belirlenerek çalışanların iş doyumu ile ilişkisine bakılarak eğitim örgütlerindeki sorunların çözümüne yönelik stratejiler belirlenebilir.



Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin okul öncesi eğitim düzeyinde görev alan öğretmenlere ve yöneticilere faydalı olacağı kanısındayız. Bununla birlikte, bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalar için de altyapı oluşturabilir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Adıyaman ilinde yer alan resmi Okul öncesi eğitim kurumlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**Yönetici:** "Başkaları adına çalışan önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir" (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003:215)

Liderlik, herhangi bir durumda, hedefe ulaşmak amacıyla; kişinin ya da grubun faaliyetlerini etkileme, yönlendirme, kontrol etme; aynı zamanda da grup üyelerini bir araya getirerek, grubun devamını sağlama sürecidir (Bayrak, 1997:355)

**Okul öncesi Öğretmeni:** Bu araştırmada "öğretmen" sözcüğüyle, devlet bünyesindeki bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulunda okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenler kastedilmektedir.

**İş Doyumu:** İş doyumu, işten elde edilen maddi çıkarlar ile örgüt çalışanınin beraberce çalışmaktan zevk aldığı, diğer örgüt üyeleriyle meydana getirdiği eserlerden duyduğu mutluluktur (Eren, 2012:202).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim süreci çeşitli araştırmacılar ve kurumlar tarafından ele alınarak alanyazında birbirini tamamlayıcı farklı tanımlar yapılmıştır. Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı (1998) tarafından hazırlanmış olan yönetmeliklerde okul öncesi eğitim için “0-6 yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan; onların beden, zihin, duygu ve sosyal yönden gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bilinçli ve sistemli bir eğitim süreci” şeklinde tanım yapılmıştır. Zembat (2005:13), okul öncesi eğitimin niteliğini incelediği kitap bölümünde, doğumundan itibaren zorunlu eğitim çağına kadar geçen süre zarfında çocukların bireysel özellikleri ve becerilerine önem verilerek, kişilik yapılarının desteklendiği ve sağlıklı şekilde gelişimlerinin sağlandığı, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran ve özgüvenlerini artıran, okul ve aile işbirliği ile yürütülen sistematik eğitim sistemini okul öncesi eğitim şeklinde tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle okul öncesi eğitim, çocukların ilkökul dönemine kadar bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerinin geliştirilerek temel eğitime hazırlandığı bir eğitim süreci olarak ele alınmaktadır (Taner Derman ve Başal, 2005:397).

Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel gelişimleri sağlanırken, ileriye yönelik önemli tutum ve davranışları kavrayıp, bilgileri oyunla bütünleştirmektedirler. Güven duygusuna ihtiyaç duydukları bu dönemde çocuklar, kendilerine sunulan eğitim fırsatlarıyla gelecek yaşamlarının kalitesini etkileyecek ilerlemeler kaydedebilirler. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğa sunulan ve sunulmayan fırsatlar onun geleceğini önemli derecede etkilemektedir (Tuğrul, 2006:100).

Okul öncesi dönem, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklar kazandığı ve bilişsel yeteneklerinin gelişip biçimlendiği dönemdir. Son yıllarda okul öncesi eğitim terimi “erken çocukluk eğitimi” şeklinde de ifade edilmeye başlanmıştır. Bu ifade, bireyin günlük yaşantısı, gelişimi ve bakımına yönelik yapılması gereken her şeyi kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları kendi içinde; özel ya da resmi bağımsız anaokulları (36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okullar), özel ya da resmi anasınıfları (60-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları içerisinde açılan sınıflar) ve uygulama anaokulları ve anasınıfları (36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-öğretim kurumları bünyesinde açılan sınıflar) olarak ayrılmaktadır (Ural ve Ramazan, 2007:27).

Bireyin bütün hayatını etkileyebileceği için okul öncesi eğitim aşaması son derece önemlidir. Nitelikli, bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı ve istendik davranışlar sergileyecek nesillerin yetiştirilmesi, eğitim sürecinin erken yaşlarda başlamasıyla ilişkilidir. Bu nedenle eğitim kurumlarıyla birlikte çocuk yaşlarda evde verilen nitelikli eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır (Güleç ve Cömert, 2004:133). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kapsamında çocuğun eğitiminin hem eğitim kurumunda hem de ailede verilmesi anlaşılmaktadır. Çocuk, gelişim aşamalarında önceleri sadece ailede verilen eğitim ile desteklenirken bir süre sonra çocuğun gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek mümkün olmamaktadır. Bu dönemde, çocuğun çevresiyle etkileşime geçebileceği, kendi yaşlılarıyla birlikte bir çevre oluşturacağı doğal bir sosyalleşme ve gelişme ortamı sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kurumlarda verilen eğitimin sistematik ve planlı olup bireyin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun şekilde sunulması nedeniyle bedensel ve ruhsal gelişimde oldukça önemlidir. Profesyonel eğitim kadrosuna sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortam çocukların öğrenme durumu ve gelişim ihtiyacına göre tasarlanmıştır (Kıldan, 2010:119). Bu nedenle, adeta insan hayatının temellerinin atıldığı bu dönemin uzman öğretmenlerce desteklenmesi bireyin bütün yaşamını derinden etkileyecek, daha kaliteli bir yaşam sürmesini sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitim döneminde çocuğun zamanını doğru şekilde kullanması, mevcut materyalleri etkili ve uygun şekilde değerlendirmesi gibi çeşitli beceriler kazanması sağlanır.

Zihinsel gelişim sürecinin önemli bir kısmını içermesi, hızlı bedensel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinin gerçekleştiği dönem olması nedeniyle 0-6 yaş grubu oldukça önemlidir. Bu dönemde temel alışkanlıklar kazanılıp, bireyin kişilik özellikleri ve karakteri şekillenmektedir. Bu nedenle, son derece hızlı değişimlerin

yaşandığı bu dönemin en verimli biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (Siva, 2008:2,3).

Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların bakım ve eğitim hizmetlerini üstlenen farklı kurumlar mevcuttur. Resmi ve özel statüde hizmet veren bu kurumlar çeşitli kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Bu bağlamda mevcut eğitim kurumları anasınıfı, kreş, yuva, gündüz bakım evi ve buna benzer isimler altında hizmet vermektedirler (Deretarla-Gül, 2008:276,277).

### **2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem olması nedeniyle çok önemlidir. Bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu nedenle çevrenin çocuğun gelişimi ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi büyüktür. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişme göstermesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutum içinde olması için zengin dil etkileşimlerinin, nitelikli bilişsel uyarıcıların, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevre oluşturulması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim şarttır. Okul öncesi eğitimde öğretmen özellikleri son derece önemli olup çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece kendilerine değer verildiği, sevildikleri ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Öğretmen ve çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişki ise bu destekleyici ortamın en önemli bileşenidir (MEB Temel Eğitim, 2013:12,13).

Okul öncesi eğitimin gelecek nesillerin yetişmesi ve bireyin yetişmesi üzerindeki etkileri yukarıda ele alınmıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin önemine çeşitli açılardan bakılması gerekir.

**Toplumsal önemi:** Etkin bireyler ve vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen eğitim süreci ile çocuğun bireyselliğini korurken, toplumla bütünleşmesi ve topluma yararlı, sorumluluk sahibi bir birey olarak yetişmesi sağlanır. Böyle bir sonuca erişebilmek için eğitim süreci temel bilgilerin, becerilerin ve alışkanlıkların kolay kazanıldığı okul öncesi yıllardan başlamalıdır. Bu bağlamda çocukların erken yaşlarda nitelikli bir

çevresel ortam hazırlanması esastır. Eğitim programı ile çocukların problemlerini kendilerinin çözebilmesi, olaylara farklı açılardan bakabilmeleri, farklı kültürlere ait değer yargılarını yorumlayabilmeleri, edinmiş olduğu becerileri insanlık için kullanabilmeleri hedeflenir. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinin toplumsal gereksinimlere yönelik sorumlulukları vardır (Aydın, 2006). Ailede verilen bireysel eğitimin ardından okul sürecinde çocukların akranlarıyla birlikte olması, arkadaşlık kurarak sosyalleşmesi toplumsallaşmaya önemli katkı sağlamaktadır. Ülkemizde kadınların çalışma hayatına atılmaları arttıkça okul öncesi eğitim kurumlarına olan ilgi de çoğalmıştır. Bu eğitim kurumları önceleri çocuklar için genel bir bakım merkezi şeklinde algılanmıştı. Ancak zaman içerisinde çocuğun fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimi aile içerisinde bu kurumların etkinliğinin ve öneminin algılanmasını sağladı. Çocuğun okul öncesi dönemdeki eğitim yaşantısı bireysel olarak planlanmamalıdır. Bu süreçte ailesi de hesaba katılarak onların eğitimlerine yönelik hedefler de belirlenmelidir. Çünkü çocuğun gelişiminde ailesi güçlü bir temel oluşturur. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecine ailenin katılımının sağlanması gerekir (Çulhaoğlu-İmrak, 2009:10,11).

**Çocuk açısından önemi:**Çocuğun gelişim aşamalarının önemli bir kısmını kapsayan okul öncesi dönemde kavram gelişimi de şekillenmektedir. Bu anlamda zaman ve yer kavramları da bu dönemde gelişmektedir (Kol, 2010:894). Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini desteklemek, ilköğretim dönemine hazırlamak, nitelikli bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde verilen eğitimin yaygınlaştırılması çok önemlidir. Ülkemizde halen %25 gibi oldukça düşük oranlarda seyreden okul öncesi eğitim oranı halkımızın bu konuda yeterli bir bilince sahip olmadığını, bu sürecin henüz yaygınlaşmadığını ve kurumsallaşmadığını yansıtmaktadır. Bu nedenle Türkiye'deki eğitim harcamalarında okul öncesi eğitime ayrılan miktar, diğer kademelere göre oldukça yüksek olup, 2015 yılında %31 oranında artırılmıştır (TUIK). Bireylerin sosyokültürel düzeylerinin yüksek olması, çocuklarının eğitiminin desteklemek için yeterli olmayabilir. Bu anlamda profesyonel destek alınması, çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim kurumları ile işbirliği içerisinde olunması çok önemlidir (Öztürk vd., 2010:176,177).

### 2.1.2. Tarihsel gelişimi

Eğitim, Yunanca kaynaklarda geçen “paideia” terimiyle ilişkili bir kavramdır. Çocuk eğitimi anlamına gelen pedagoji de Yunanca bir sözcüktür. Bireylerin çocuk yaşta eğitilmeleri fikri M.Ö 400’lü yıllara kadar uzanmaktadır. Onyedinci yüzyıldan itibaren eğitimciler çocuk eğitimine önem vermeye başlamış ve halen geçerliliğini koruyan bazı ilkeleri savunmuşlardır. 3-6 yaş grubundaki çocukların bakım ve eğitimine dair ilk anaokulu 1816 yılında açılmıştır (Nutbrown ve Clough, 2013:11). Çocuk eğitimi ilk zamanlarda çocukların bakım ve yetiştirilmesi anlamında kullanılmıştır. Osmanlı döneminde de pedagoji terimi “ilm-i terbiye” veya “fenn-i terbiye” şeklinde ifade edilmiş olup besleme, büyütme ve yetenekleri geliştirme anlamında da kullanılmıştır (Öztürk, 1990:25-29). Ortadoğu’da da Yunan uygarlığındakine benzer bir anlayış hâkim olmuştur. Buna göre, birey doğduğu zaman bazı gizil güçler ve potansiyel yetenekler taşımaktadır (Öztürk, 1990:25-29). Ancak bu özelliklerinin eğitilmesi ve geliştirilmesi için yardıma ihtiyaç olup, çocuğun kendi kendine bu yeteneklerini geliştirecek durumu yoktur. Bu anlayış, çocukluk döneminde eğitim verilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Tarih boyunca buna benzer düşünceler nedeniyle çocukların eğitimleri üzerine görüşler bildirilmiş olmasına rağmen Froebel, okul öncesi eğitimin ilk uygulamasını “çocuk bahçesi” (kindergarten) ile hayata geçirmiştir (Savaş – Ulkür, 1985:7-12).

Okul öncesi eğitim kavramını gündeme getiren bir diğer önemli etken de çocuk gelişimi alanındaki çalışmalardır. Bu sayede pek çok önyargının önüne geçilmiştir. Orta Çağ’ın karanlık dönemlerinde Avrupalı doktorlar çocuklara 5 yaşına kadar herhangi bir şey verilemeyeceğine inanmışlardı. Beş yaşına kadar yaşayabilen çocukların artık hayata tutunabilecekleri düşünülüyor iken 18. Yüzyılda yaşamış olan Dr. James Cadagon bu tabuyu yıkmıştır. Bakımsızlıktan ölen çocuklara işaret ederek annelere verilen bakım ve beslenme eğitimlerinin bu ölümleri azaltabileceğine dair çalışmalar yürütmüştür (Savaş – Ulkür, 1985:7-12).

Birinci Dünya Savaşı’ndan en olumsuz etkilenen kesim Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerindeki çocuklar ve kadınlar olmuştur. Bu konu ile ilgili 1920 yılında Cenevre’de ‘Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği’ adında özel bir örgüt kurulmuştur. Ayrıca Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra Birleşmiş Milletler’in temeli olan ‘Milletler Cemiyeti

oluşturulmuş olup bu cemiyet tarafından ilk Uluslararası Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanmıştır. Çocukların yaşatılmalarının, gelişmelerinin ve korunmalarının uluslararası bağlamda ilk kez temel ilke olarak ele alındığı bu 5 maddelik 1924’de, Milletler Cemiyeti Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir. 1948’de Birleşik Milletler Genel Kurulu’nda doğal olarak çocukların hak ve özgürlüklerini de içeren ‘İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ (Bildirgesi) kabul edilmiştir. Ancak çocukların yaratılışlarının korunmaya ve gözetilmeye ihtiyaçlarının olduğu gereksiniminden hareketle, 1924 Cenevre Bildirgesi’nin üzerinde yapılan ayrıntılı çalışmalarla yeniden bir 10 maddelik Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanmış ve 20 Kasım 1959’da Birleşik Milletler Genel Kurulu’nda oy birliği ile kabul edilmiştir. 1979 yılının Uluslararası çocuk yılı ilan edilmesiyle başlayan bir süreç 1989 yılında Birleşmiş Milletler üyelerinin imzaladıkları “Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile devam ederek uluslararası çapta adeta bir reforma neden olmuştur (Çocuk Hakları İzleme ve Raporlama, 2013:1). Birçok Dünya ülkesinde okul öncesi dönemde okullaşma oranında artış gözlenmiştir. Bununla birlikte gelişmekte olan ülkelerde bu oranın halen oldukça düşüktür. İsrail bu hususta oldukça ileri seviyede olup %90’ın üzerinde okullaşma oranını yakalamıştır. 1837 yılında ilk gündüz bakım evini kuran Norveç, %50’nin üzerinde okullaşma yakalayan Kanada ve bazı gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimin sürdürülebilmesi için halk teşvik edilerek maddi destekler sağlanmaktadır. Japonya’da da resmi ve özel kurumlar tarafından kurulan eğitim kurumları, bu dönemdeki okullaşma oranının %90’ı yakalamasında etkili olmuştur. 1820 yılında anaokullarının kurulmasını sağlayan Avusturya’da da ünlü eğitim kuramcılarından esinlenerek eğitim programlarına şekil vermiştir. Program kapsamında okuma, yazma ve konuşma becerileri ile müzik, sanat ve trafik eğitimi gibi alanlara önem verilmiştir. Almanya 1840’lı yıllardan itibaren anaokullarını açmıştır. Ancak okul öncesi eğitim yaklaşımı Frobel ile yaygınlaşmaya başlamıştır. Oyun ve eğitimin önemi üzerinde durulan Almanya’da okul öncesi dönemde okullaşma oranı oldukça yüksek oranlardadır. Belçika’da da benzer şekilde okullaşma oranı %95 civarındadır. Kantonlardan oluşan İsviçre ile eyaletlerden oluşan Amerika Birleşik Devletleri’nde bölgesel yönetimler toplumun gereksinimlerine göre eğitim politikası yürütmektedirler. Danimarka ve İsveç’te okul öncesi dönemdeki okullaşma oranı %100 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar, yerel yönetimlerin çocuk bakımını sağlamak ve kontrol etme yükümlülüğüyle yakından ilişkilidir. 1827 yılında ilk çocuk bakım merkezini kurarak okul öncesi eğitim çalışmalarını başlatan İtalya’da kanuni düzenlemelerle bütün çocukların

eğitilmeleri gerekliliği vurgulanmıştır.

İslam'da çocuk hakları son derece önemlidir. İslam reel bir din olarak, çocukların geleceğin umudur olduğunu öne sürmektedir. İlk defa çocuk haklarını dile getiren Sevgili Peygamberimizdir. "Güzel isim ve iyi terbiye çocuğun babası üzerindeki haklarındandır (İbnMâce, Edeb 3). İslama göre hayat hakkı çocuğun ana rahmine düştüğü ilk günden itibaren başlar. "Fakirlik endişesiyle çocuklarınızı öldürmeyin. Sizi de onları da biz rızıklandırırız. (Zina ve benzeri) çirkinliklere, bunların açığına da gizlisine de yaklaşmayın. Meşrû bir hak karşılığı olmadıkça Allah'ın haram (dokunulmaz) kıldığı canı öldürmeyin. İşte size Allah bunu emretti ki aklınızı kullanasınız." (Kur'an, En'âm Suresi, 6/151). İslama göre çocuğun alması gereken iyi terbiye çocuğun hem dünya hem de ahiret mutluluğunu hedef alır. Hz. Peygamber (a.s) bu terbiyeyi ana babanın çocuğuna bırakacağı "en güzel miras" olarak nitelendirilmiştir (Tirmizî, Birr 33).

Türkiye'de okul öncesi eğitim çalışmaları Cumhuriyetin ilanından önceki ve sonraki döneme göre ele alınabilir. Felsefe, tıp ve eğitim alanlarına çok önemli katkılar sağlamış olan İbni Sina, meşhur eseri Kanun ve Şifa'da çocuk bakımın, sağlığı ve öğretimine dair görüşlerini belirtmiştir (Akyüz,1996:11-17). Eserde yeni doğan bebeklerin bakımı, hastalıkları ve tedavi yöntemlerine dair oldukça ayrıntılı bilgiler mevcuttur. Özellikle anne sütü ve çocuğun hijyeni konusuna değinilmiştir. Çocuğun eğitim ve öğretimine dair bilgiler de bulunan eserde ahlak eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Çocuğun iyi alışkanlıklar edinmesini sağlama, ne zaman okula gideceği, nasıl davranılacağı ve eğitimin nasıl verileceği, öğretmenin hangi vasıfları taşıması gerektiğine de değinilmiştir. Çocukların bireysel olarak değil, birlikte eğitim alabilecekleri ortamların rekabete neden olarak başarıyı artıracacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda toplumsal yaşama kurallarının da öğrenilebileceğinden bahsedilmiştir.

2. Meşrutiyetin ilanından önce Osmanlı imparatorluğunda özel ana mektepleri adı altında bazı eğitim kurumları faaliyet göstermeye başlamıştı. Bu dönemde okul öncesi eğitimi ile yürütülen ilk çalışmalar ve uygulamalar, günümüz okul öncesi eğitim anlayışına büyük benzerlik göstermektedir. Bu alanda çalışma ve uygulamalarıyla Kazım Nami (Duru) öncü isim öne çıkmıştır. Kazım Nami, okul açmak, öğretmen yetiştirmek, program geliştirmek, öğretmenler için kılavuz kitap hazırlamak gibi okul öncesi eğitimin bütün yönleriyle ilgilenmiştir (Gurbetoğlu ve Atlı, 2014:1). Bu alanda resmi olan eğitim kurumları ise 1913 yılından sonra açılmaya başlamıştır. Bu eğitim



kurumları açıldığında, henüz görev yapacak olan bayan öğretmenlerin yetiştirilmemiştir. Bu nedenle İstanbul'da Ana Muallime Sınıfından yetişen Ermeni ve Yahudi muallimelere görev verilmiştir (Akyüz, 1996;11-17). Bu dönemde Sati Bey tarafından kurulan bir özel Çocuk Yuvasında zengin ve üst tabakadaki ailelerin çocuklarına eğitim vermeye başlanmıştır. Çocuklar başarıları karşısında ödüllendirilirken, hataları için ceza almadıkları bir eğitim yöntemi uygulaması denenmiştir. Bu yaklaşım çocuk eğitimine yönelik önemli bir adım olarak tarihe geçmiştir. Sati Bey'in çocuk eğitimine dair çabaları, O'na "Türk Froebeli" ismini kazandırmıştır. 20. Yüzyılın başlarında Osmanlı'nın büyük kentlerinde eğitim hizmeti veren sıbyan mekteplerine Azınlıklar ve yabancıların çocukları devam ediyordu. 1913 yılında çıkarılan Geçici İlköğretim Kanunu (Tedrisat – i İptidaiye Kanunu Muvakkati) ile Ana mekteplerinin ve sıbyan sınıfları ilköğretime bağlanmış, Ana mekteplerinin Osmanlı Devletinin her yerinde açılmasına karar verilmiştir. Bu kanun açılacak okulların öğrencilerin yaşlarına, öğretim tekniklerine ve ders araçlarına göre belirleneceğini ifade etmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1983). Sıbyan Mekteplerinin kurulması Selçuklulara kadar tarihlenmektedir. Anaokulu şeklinde hizmet veren bu kurumlarda çocuklara 3-4 sene boyunca Kuran-ı Kerim okuma, namaz kılma, dua etme ve yazı yazma öğretilmekteydi. Bu kurumlar kimi zaman annelerin evdeki yükünü hafifletmek için tercih ediliyordu (Akyüz, 1996:11-17). Bu nedenle çocuk yuvası veya kreş gibi de algılanmaktadır. Geleneksel öğretim sisteminde bin yılı aşkın bir süre sıbyan mektepleri günümüz okulöncesi kademesini de içine alarak varlığını sürdürmüştür. Bu sıbyan mektepleri varlığını sürdürürken 1860'lardan itibaren bunların muadili olarak batılı tarzda açılmaya başlanan ibtidai mekteplerinden sonra bu okullara temel teşkil edecek anaokulları 1913 tarihinden itibaren gündeme gelmeye başlamıştır.

Osmanlı Devleti bünyesinde açılan resmi nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarına muallime yetiştirmek amacıyla 1913 yılında İstanbul'daki Kız Öğretmen Okulu çatısı altında Ana öğretmenliği sınıfı açılmıştır. Ancak 1919 yılında muallime sayısının yeterli olduğu düşüncesiyle bu sınıf kapatılmıştır (Akyüz, 1996:11-17). 1915 yılında yayınlanan Anaokulları Tüzüğü ile anaokulların, ilkokulların ilk basamağı olarak açılması önerilmiş ve anaokulların 4-7 yaş grubu çocuklara eğitim vermesi, sıbyan mekteplerinin de 5-6 yaş çocuklar için açılmasına karar verilmiştir (Başal, 2005:43).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Türkiye'deki 38 ilde toplam 80 anaokulu mevcuttu. Bu tarihte okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı sadece 5880 kadardı. Kısa bir süre sonra harf inkılabının ardından Türk vatandaşlarının okuryazarlık oranını artırma çabası ile Devletin kaynakları ağırlıklı olarak ilköğretim kademesine aktarılmaya başladı. Bu durum, maddi imkanları kısıtlanan okul öncesi eğitim kurumlarının kapanmasına neden olmuştur. İlerleyen zamanda eğitim toplantılarında okul öncesi eğitimin gerekliliği ve önemine dair görüşmeler yapılmış olsa da bir ilerleme kaydedilememiştir (Başal, 2005:43). Bununla birlikte 1928 yılında açılan Ana Öğretmen Okulu da önce İstanbul'a nakledilmiş, ardından 1933 yılında kapatılmıştır. 1940 yılında çalışan annelere destek olmak ve çocuklarının bakım ve eğitimini sağlamak amacıyla fabrikalarda uygulanmak üzere Anaokulu yönetmeliği yayınlanmış olmasına rağmen bütçe yetersizliği nedeniyle uygulamaya geçememiştir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim alanındaki gelişmeler 1960'lı yıllara dayanmaktadır (Oktay, 1995:30-35). 1961 yılında yeniden uyarlanan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programı ile kız enstitülerinde öğretmenlik yapacak bireyler yetiştirmek ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenler ve yöneticiler yetiştirilmesi planlanmıştır.

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okul öncesi eğitim kurumlarına dair tanımlama yapılmıştır. Bu kanunla birlikte okul öncesi eğitim alanındaki çalışmalar da hız kazanmıştır. Bir yıl sonra çıkarılan Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği ve 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin örgün eğitim sistemi içerisine dahil edilmiştir. 1992 yılında yürürlüğe giren 3797 sayılı kanun ile Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Yapılan bu düzenlemeler neticesinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların oranı 2003 yılı itibariyle %11 oranına çıkmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında yapılan bildiriye göre okul öncesinde okullaşma oranlarının 2003-2004 eğitim-öğretim yılına göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında yüzde 300 artmış olduğu ve % 45,1'e yükseldiği bildirilmiştir (MEB, 2015).

### 2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitim programında çocuğun ileride toplum içerisinde üstleneceği rol ve sorumluluklarının öğretilmesi, kendisini ve çevresini olumsuz etkileyebilecek davranışlardan uzak tutulması, kendisine güvenen ve üretken bireyler yetiştirilmesi temel amaçlar arasındadır (Demirci, 2011:7). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20. Maddesi'nde okul öncesi eğitimin genel amaçları ele alınmıştır. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2014):

- Milli ve ahlaki değerler istikametinde çocukların benlik gelişimini sağlamak
- Bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal beceriler kazandırmak
- Farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukları ortak bir program çatısı altında bir araya getirmek ve fırsat eşitliği sunmak
- Sorumluluk bilinci olan, kendine güvenen, dürüst ve saygılı bireyler yetiştirmek
- Çocuklara bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlamak
- Yaşayarak öğrenme prensibi ile tecrübe kazanmalarını sağlamak
- Eğitim ve öğretim sürecini sistemli ve programlı şekilde sürdürmek, program tasarımını gerçek hayata uygun şekilde hazırlamak
- Eğitim programı çerçevesinde düzenlenen faaliyetlerin çocukların yaşına, cinsiyetine, çevresel ve bireysel farklılıklarına göre uygun olmasını sağlamak
- Çocukların aktif katılımını sağlamak ve yaşayarak öğrenme ortamları oluşturmak
- Kapsamlı ve nitelikli faaliyetler için uygun ortamlar hazırlamak
- Eğitim sürecini okul ve ailenin işbirliği çerçevesinde yürütmek
- Çocuklara vatan, millet ve bayrak ve Atatürk sevgisini kazandırarak manevi duygularını geliştirmek.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında Okul Öncesi Eğitim Programında okul öncesi eğitimin amaçları; çocukları ilkökula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak ifade edilmiştir (MEB Temel Eğitim, 2013:10)

## 2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim

### 2.1.4.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi; eğitim sisteminde merkezi bir rolü olan okul ortamında sistemin idaresi, çözümlenmesi ve birleştirilmesi gibi süreçlerin kontrolünü sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2002:3). Toplumsal gelişimi her alanda destekleyen ve temel konusu insan olan okul yönetimi, ilişkili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları doğrultusunda, örgüt amaçlarına göre yaşatmaya ve işlerlik kazandırmaya çalışır. Bu hedeflere öğretim yolu ile ulaşılır (Demirtaş ve Güneş, 2002:111; Gürsel, 2003:49). Öğretim ve eğitimin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmesi okul yönetiminin uygun şekilde ve amaca yönelik örgütlenmesi ve eğitim sisteminde işlevsel bir hal alması ile mümkündür. Okul, çevresindeki diğer sistemlerle etkileşen ve onlardan sürekli olarak girdi alarak belirli süreçler neticesinde çevresine çıktılar veren, bu nedenle çevresini etkileyen bir açık sistem olarak tanımlanmıştır. Böyle bir sistemin verimli şekilde sürdürülebilmesinde okul yönetimi kilit rol oynamaktadır (Çelikten, 2008:130). Çünkü okul yönetimi sorunlar karşısında çözüm üretebilen ve karar verme yetkisine sahip olup bu açık sistemi sürdürebilmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde okul, çeşitli bilgi kalıpları, beceriler ve tutumların öğretildiği kurumlardır. Bireyin gelişimine, çevresiyle etkileşim halinde olmasına destek olan öğrenci merkezli işleyişe sahip olmalıdır. Bu sorumluluklar nedeniyle okul yönetimine de önemli görevler düşmektedir. Okul yönetiminin en üst kademesinde okul müdür yer almaktadır. Müdür sorumluluğu altında bulunan eğitim kurumunun çevreye açık ve dışa dönük olmasını sağlayarak kurumun amaçları doğrultusunda çevresel kaynak ve fırsatları değerlendirmek durumundadır (Yiğit ve Bayraktar, 2006:18,23). Okulun amaçları doğrultusunda, belirlenen kriterlere eğitim başarısını iyileştirme yolunda önlemler alınmalıdır.

#### 2.1.4.2. Okul Yöneticilerinin Nitelikleri ve Görevleri

Eğitim kurumlarındaki faaliyetler öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarının sağlıklı şekilde geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu faaliyetler okul yöneticilerinin denetim ve sorumluluğu altında gerçekleşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları da öğrencilerle birlikte öğretmenler, diğer kurum personelleri ve aileler üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin belirli niteliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin belirgin hale gelmesi toplumsal değişimi hızlandırmıştır. Bu değişim neticesinde toplumun ve bireylerin talep ve gereksinimleri de etkilenmiş olup eğitim sisteminin daha dinamik bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Değişimi yakalamak ve eğitim sistemi içerisinde gereksinimleri belirleyip çözüm üretmek için okul yöneticilerinin oldukça geniş bir vizyona sahip olması gerekir. Küreselleşen dünyada uluslararası bir bakış açısı yakalaması önemlidir. Okul yöneticisinin öncelikle değişime ayak uydurabilmesi ve kendi gelişimini sağlaması gerekir. Bunun için de bireysel özelliklerini, yeterliklerini, zayıf yönlerini ve kuruma nasıl katkı sağlayabileceğini gözden geçirerek durum değerlendirmesi yapmalıdır. Bu noktadan sonra kendisini geliştirmelidir (Çelik, 2012:89,169).

Okul yöneticilerinin eğitim kurumunun işleyişine katkı sağlamak ve verimli bir ortamın sürdürülmesi için bazı önlemler alması gerekmektedir. Bu çerçevede okul yöneticisinin görevleri şu şekilde sıralanabilir (Taymaz, 2003:261):

- Eğitim kurumunun amaç ve felsefesini açıklamak
- Okulun eğitim politikasını belirlemek ve anlaşılmasını sağlamak
- Okul kapsamındaki faaliyetler için kaynak sağlamak
- Katılımcı ve demokratik yönetim anlayışı sergilemek
- Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasını sağlamak
- Çevresel değerleri inceleyerek destek almak
- Kurum içi ve dışındaki öğelerle iletişim kurmak ve eşgüdüm sağlamak
- Çalışmaları takip etmek, değerlendirmek ve denetlemek

Okul yöneticileri diğer sistemlerde olduğu gibi, eğitim sistemi içerisinde her türlü kaynağın verimli şekilde kullanılmasını ve kurum amaçları doğrultusunda kullanarak okulun yaşatılmasını sağlamak durumundadır. Kurumun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, yöneticinin çaba, beceri ve yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak, kurum içerisindeki örgütlenme, çevresel etkenler ve diğer kurum çalışanlarının çabaları da hedeflere ulaşmak için çok önemlidir (Karlı, 2004:44).

Eğitim kurumlarında hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi ve verimliliğin artırılmasında etkili bazı faktörler belirlenmiştir (Erdoğan, 2004:51-63). Bunlar:

- Uzman desteği alınması
- Krizlerin fırsat olarak değerlendirilmesi
- Çalışanların güdülenmesi
- Çalışanların yönetim tarafından desteklenmesi
- Geçmişteki olumlu ve olumsuz deneyimlerin gözden geçirilmesi
- Grup dinamiğinden faydalanılması
- Sosyal bilimler ve davranış bilimlerinden faydalanma
- Kurumda sistem yaklaşımını benimseme
- Değişime açık olma

Bu bilgilere ek olarak, öğrencinin motivasyonunun yükseltilmesi, personelin katılımının teşvik edilmesini benimseyen bir yönetim anlayışı da okulun amaçlarına ulaşmada etkili bulunmuştur (Özdemir, 2000:41-42).

Okul yöneticisi, okulda yapılan veya yapılacak faaliyetler hakkında öğrenci velilerini bilgilendirerek çevresel destek sağlayabilir. İletişim kanallarını iki yönlü olarak geliştirerek eğitimle ilgili kararlarda öğretmen, veli ve öğrencilerle karşılıklı olarak bilgi akışını sürdürebilirler. Okulda güven ortamı sağlayarak kurum içerisinde oluşan grupları kurumun amaçları doğrultusunda yönlendirebilir, çalışanların motivasyonunu sağlayabilir (Yiğit ve Bayraktar, 2006:24).

Aydın'a (Aydın, 2006:86-91) göre toplumda önemli bir konumda olan ve toplumsal değerlerin temsilcisi olarak nitelendirilen okul yöneticilerin davranışları şöyle sıralanabilir:

- Okulun benimsediği eğitim felsefesiyle uyumlu bir vizyon geliştirmelidir
- Etik ilkelere ödün vermemelidir
- Etkili öğretimi bir görev olarak benimsemelidir
- Toplum ile ilişkilerini geliştirmelidir
- Adaletli olup bütün grupların haklarına önem vermelidir
- Kurum çalışanları için en doğru kararları almalıdır

Eğitim kurumunda lider konumunda olan okul yöneticisinin okul bütçesinin yönetilmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi ve yönetilmesi, okul kurallarının denetlenmesi, öğrenci işleri ve öğretim işlerinin yönetilmesi, personel işlerinin takip edilmesi gibi birçok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:201). Bu sorumlulukların üstesinden gelebilmesi için okul yöneticisinin bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar (Çelikten, 2008:130):

- Problemleri ön görebilme, tespit etme ve çözebilmeli
- Kriz anında soğukkanlılığını koruyabilmeli, uygun kararlar alabilmeli
- Etkili iletişim becerilerine sahip olmalı
- Kendine güveni olmalı
- Çevresiyle etkileşim halinde olmalı
- Etkili kararlar verebilmeli

Okul yöneticilerinin sorumluluklarının ve görevlerinin bilincinde olması çok önemlidir. Toplumumuzda okul yöneticilerinin sadece bürokratik işlerden sorumlu bir yönetici şeklinde algılanması oldukça yaygın bir durumdur. Bu algı öğretmenler ve öğrenciler arasında da sık görülmektedir (Açıkalın, 1998:5). Okul yöneticileri, okulun sadece yasal lideri olarak görülüp, okulda otorite ve disiplin sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Oysa bir eğitim kurumunun vizyonu ve etkinliğinde yönetim kademesinin rolü tartışılmaz. Gelecek nesillerin şekillendirilmesi, eğitim kurumlarında çağdaş yönetim anlayışını

benimseyen yöneticilerle doğrudan ilişkilidir. Eğitim kurumlarında görev alan çağdaş yöneticiler; liderlik yönü belirgin, iletişim becerisi güçlü, anadilini doğru şekilde kullanabilen, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerini bilen ve eğitimin etkinliğine inanan bireylerdir (Açıklan, 1998:6). Çağdaş okul yöneticisi görev yaptığı kurumda etkili bir örgütlenme oluşumunu desteklemelidir. Okulun her açıdan iyileştirilmesini hedefler. Öğrenme ortamını meydana getiren bütün unsurlar üzerinde etkileri olan okul yöneticileri öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunda önemli rol oynamaktadırlar. Bu sayede etkin bir yönetici eğitim kurumu çatısı altında olumlu bir öğrenme iklimi oluşturabilir. Öğrenci ve öğretmenlerin birikim, enerji ve isteklerini okul amaçları doğrultusunda kullanabilmelerini destekler (Aydın, 2006:321).

Okul yöneticisinin eğitim öğretimle ilgili görevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kurum içerisindeki zamanının büyük bir kısmını eğitim-öğretim işleri için kullanır
- Eğitim-öğretim konularına dair bazı öncelikler belirler
- Kurumun verimlilik beklentisini artırır
- Okulun eğitim felsefesine yönelik amaçları belirler
- Kurum çalışanlarını destekler, mesleki gelişim ve katılımcı yönlerini geliştirmelerini sağlar
- Çevrenin beklenti ihtiyaçlarını değerlendirir, çözüm önerileri hazırlar
- Çevrenin desteğini alır
- Çalışanların uygun şekilde görevlendirilmesini sağlar (Şişman, 2004:38-39).

Okul yöneticisi kurumdaki öğretmenlerle iyi ilişkiler içerisinde olmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin sorunlarını anlayabilir, çözüm konusunda yardımcı olabilir ve öğretmenlerin potansiyel gücünü açığa çıkarmalarını sağlayabilir.



## 2.2. Liderlik

### 2.2.1. Liderliğin Tanımı

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlık olup içinde bulunduğu topluluğun yönetilmesi ve hedeflere erişebilmesi için bir lidere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde işletmelerde ve örgütlerde kurumsal kimliğin ön plana çıkması ile yöneticilerin bireysel etkileri azalmış olup, liderlik vasıfları önem kazanmıştır. Çünkü örgütsel verimliliğin artması, hedeflere ulaşılması bazı beceri ve vasıfları gerektirmektedir (Eren, 2012:435).

Tarihsel süreçte lider ve liderlik kavramları sıkça karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın görüldüğü her alanda lider gereksinimine ihtiyaç duyulmuştur (Dindar, 2001:29). Liderlik kavramı son yüzyıl içerisinde birçok bilimsel araştırmaya konu edilmiştir. Bu araştırmalar neticesinde birbirine benzerlik gösteren tanımlamalar ortaya çıkmıştır (Kaya, 1991:138). Çeşitli tanımlamalarda liderlik bir kişilik özelliği olarak ele alınmasına rağmen diğer yaklaşımlarda bir davranış şekli olarak ifade edilmiştir (Çelik, 2012:1). Bu bağlamda liderlik için ön plana çıkan tanımlamalara göre liderlik;

- Grup amaçları doğrultusunda grubun etkinliklerini etkileme sürecidir
- Görüş, eylem ve eğilimleri etkileme ve yönlendirmedir
- Kendisini takip edenlerin eylem ve düşüncelerini güç kullanarak etkileyebilmektir.

Şeklinde ifade edilmektedir (Çelik, 2012:1).

Liderlik kavramına yönelik tanımlamalarda bazı ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bunlar, liderliğin getirdiği gücün kişisel özelliklerle ilişkili olması, Kararların uygulanabilme gücü, Grubun yönlendirilmesi, ortak hedeflere yönelik olarak grubu etkileme, grup ile bireyin etkileşimi, süregelen amaçları, işleyişi ve yapıyı değiştirebilme gücü şeklinde sıralanabilir.

Liderlik sürecini etkileyen bazı faktörler belirlenmiştir. Liderin davranışlarını belirleyen bu faktörler lider, takipçiler, durum ve amaç şeklindedir. Takipçiler örgüt içerisindeki diğer çalışanlardır. Örgüt çalışanlarının sosyokültürel düzeyi

örgüt işleyişini ve liderin davranış şeklini doğrudan etkilemektedir. Bahsedilen 4 unsurun da birbirini etkileyebilmesi ve sonuçta dolaylı olarak liderlik sürecinde bir değişime neden olmadı da mümkündür. Bu faktörlerin değişebilir olması nedeniyle liderlik kavramının da yer, durum ve zamana göre uygun yönetsel yaklaşım şeklinde tanımlanması mümkündür (Eren, 2012:445).

### **2.2.2. Liderin Özellikleri**

Bir liderde bulunması gereken özellikler; örgütün işleyişi, hedeflere ulaşılabilmesini ve verimliliğini, huzuru ve dayanışmayı doğrudan etkilemesi nedeniyle büyük önem taşır. Bu bağlamda örgütü etkileyen, yönlendiren ve yöneten bir liderin öncelikle sorumluluk duygusu taşıması gerekmektedir. Diğer örgüt üyelerine karşı açık, dürüst, saygılı olması örgüt içi ilişkiler güçlendiren ve diğer üyeleri güdüleyen davranışlardır. Lideri algılarının kuvvetli olması, onu diğer çalışanlardan ayıran önemli özelliktir (Doğan, 2007:34). Liderin kendini tanıması, güçlerinin ve eksik yönlerinin farkında olması daha emin adımlar atabilmesini, isabetli kararlar verebilmesini sağlar. Duygularını kontrol altına alabilmesi, kriz durumlarına daha gerçekçi şekilde yaklaşarak kritik kararlar verebilmesi için gereklidir (Baltaş, 2000:125). Çevresine ve takipçilerine karşı duyarlı olması, onların ne düşündüğü ve hissettiğine önem vermesi çok önemlidir. Bir lider örgüt elemanları ile iyi ilişkiler kurmalıdır. Bu sayede sorunları önceden tespit edebilmesi kolaylaşacaktır (Büyükçolak, 1997:324). Tutarlı ve dengeli bir kişilik yapısına sahip olmalı, duygularını kontrol edebilmelidir.

Bir liderde bulunması gereken özelliklere dair yapılan araştırmalarda pek çok faktör tespit edilmiştir. Ancak bazı ortak unsurlar ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, etkin bir liderde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir (Özden, 2002:98):

- Ekibini başarıya götürür
- Bilginin yayılmasını sağlar
- Kendi hatasını kabul eder, hatalı kişileri affeder
- Ekibini korur
- Örgüt üyelerinin potansiyellerinin açığa çıkması için destek olur

- Sorunları basite indirger
- Sevinç ve kederini örgüt üyeleri ile paylaşır
- Örgüt üyeleri ile birlikte olmaktan zevk alır
- Karşısındakini dinlemeyi bilir
- Örgüt üyelerine zaman ayırır
- Başarısını herkese mal eder
- İnsanlara güvenir
- Kriz yönetimine hakimdir
- Adaletlidir
- Güvenilirdir

### **2.2.3. Liderlik Stilleri**

Eğitim kurumlarında verimli bir eğitim öğretim süreci etkin bir liderlik ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda eğitim yönetiminde sürdürülen liderlik stili çok önemlidir. Eğitim kurumları ticari işletmelerden belli yönleri ile keskin sınırlarla ayrılmaktadır. Bu nedenle işletmelerdeki liderlik anlayışının eğitim kurumlarına uyarlanması oldukça güçtür. Okul liderliği, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerekli olan değişim için öğretmenleri harekete geçirebilme süreci olarak tanımlanabilir (Çelik, 2012:193). Eğitim kurumlarında arzu edilen liderlik yaklaşımı için son yıllarda birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar okul yöneticilerinin bazı ortak özelliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar;

- Kurumun fiziki ve maddi kaynaklarının yönetilmesi
- Okul programının ve eğitim-öğretim sürecinin yönetilmesi
- İnsan kaynaklarının yönetilmesi
- Okul kültürünün ve değişimin yönetilmesi
- Okul çevresinin yönetilmesi

şeklinde gruplara ayrılabilir. Yukarıda sıralanan ortak özellikler göre okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak sürdürdüğü liderlik stili belirlenebilir (Şişman, 2004:38). Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik stilleri şu şekilde sıralanabilir:

- S üper liderlik
- Moral liderlik
- Etik liderlik
- Vizyoner liderlik
- Dönüşümcü liderlik
- K ült ürel liderlik
- Öğrenen liderlik

### **2.2.3.1. S üper Liderlik**

Bu liderlik yaklaşımı ile bütün örgüt üyelerinin katılımcılığı hedeflenir. Geleneksel yöneticilik anlayışından farklı olarak, örgüt üyelerinin yöneticiyi takip etmesi beklenmez. S üper liderlikte takipçilerin her birisinin kendi kendilerinin lideri olması öngörülür. Yönetim ve karar verme güç ve yetkisi bir kişiyle sınırlandırılmaz. Lider yetki ve sorumluluklarını örgüt üyeleriyle paylaşır. Lider bir yol gösterici gibi, üyelerin işe dönük yeteneklerinin geliştirilmesini destekler. Bir süre sonra bütün üyelerin kendi kendilerine yetecek duruma, takımın etkili bir parçası konumuna ve kendi kendilerinin lideri olacak yetkinliğe ulaşması hedeflenir. Sorumluluğun üyelerle paylaşılması, üyelerin örgüt değerlerine daha sıkı sarılmasına, örgüt işleyişinde daha aktif olmalarına neden olur (Çelik, 2012:78).

### **2.2.3.2. Moral liderlik**

Öğretmenler üzerinde oldukça etkili olan moral liderlik anlayışında, örgüt lideri kendisi ve işi ile ilgili olarak moral bir bakış açısına sahiptir. Örgütün amaçlarına erişebilmek için öğretmenleri destekleyen lider moral değerlerden aldığı güç ile astlarını etkiler (Çelik, 2012:90).

### **2.2.3.3. Etik Liderlik**

Genellikle etik sözcüğü ahlak ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak etik kavramı, evrensel olması bakımından ahlaktan ayrılmaktadır. Yani kültürlere ve toplumsal değerlere göre ahlak kavramı değişebilirken etik bu farklılıklardan etkilenmemektedir. Kişiye ve zaman göre de değişmemektedir.

Dünyanın bir yerinde etik olan bir durum başka yerlerde de etiktir. Etik lider evrensel olarak kabul edilen bazı değerlere sahiptir. Bunlar; doğruluk, güvenilirlik, dürüstlük, sadakat gibi özelliklerdir. Bu özellikleri taşıyan etik bir lider örgüt içerisinde iyiliği yaymaya çalışan, iletişim becerileri güçlü, demokratik yönetim anlayışına sahip, anlayışlı ve kibardır (Yılmaz, 2008:33).

#### **2.2.3.4. Vizyoner liderlik**

Geleceği hayal ederek tasarlamak anlamına gelen vizyon, lidere örgütün geleceğine dair bir bakış açısı kazandırır (Aksoy, 2009:26). Bu yaklaşım ile vizyoner liderlik örgütü gelecekte olması istenen noktaya taşımayı amaçlar.

#### **2.2.3.5. Dönüşümcü Liderlik**

Dönüşümcü liderlik yaklaşımında örgüt liderleri örgütün hemen her alanında değişim ve farklılıklar yaparak çalışanları etkileyebilmektedir. Reform niteliğindeki yenilikler örgüt üyelerine değişimin yararlı olduğunu düşündürmektedir (Eren, 2012:462). Bu aşamadan sonra çalışanlara yeni bir kazandırılmış olup, bu vizyon doğrultusunda çaba göstermeleri sağlanır. Değişimin etkileriyle birlikte lider, örgüt üyelerine potansiyellerinin gelecekte daha da iyi şeyler yapabilmeleri için yeterli olduğuna inandırır (Çelik, 2007:90).

#### **2.2.3.6. Kültürel Liderlik**

Bu anlayış ile lider, örgüt içerisinde güçlü ve etkili bir kültür oluşmasını hedefler. Bu nedenle liderliğin etkinliği örgüt içerisindeki kültürel yapıyla doğrudan ilişkilidir. Kültürel liderlikte lider, kültürü tüm öğeleriyle bilir, değerlendirir ve değişimine katkı sağlar. Bu değişim liderin geliştireceği vizyon ile desteklenmektedir (Erçetin, 2000:67).

#### **2.2.3.7. Öğrenen liderlik**

Toplumun ve çevrenin gereklikleri nedeniyle sürekli bir yenilenme ihtiyacı hisseden örgütler ikna gücü yüksek, açık fikirli ve öğrenmeye hevesli liderlerin rehberliğinde ilerlemektedir. Bu yaklaşımda lider, örgüt üleriyle birlikte öğrenebileceğini hissettirebilir. Bu tutum, liderin takım halinde öğrenmeye olan inancını yansıtmaktadır (Çelik, 2012:121).

### **2.2.3.8. Öğretimsel liderlik**

Öğrenme ve öğretmeyi amaçlayan bu liderlik stili, uzun yıllar boyunca bilimsel araştırmalara konu edilmiştir. Halen eğitim liderliği alanında incelenmektedir. Çünkü öğretimsel liderlik, eğitime özgü bir yaklaşımdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında verimli ve etkili bir eğitim sisteminin sürdürülebilmesi için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmeye başlanmıştır (Gümüşeli, 1996:201).

Okullarda lider konumunda olan yöneticiler, üstlendikleri sorumluluklar nedeniyle okul başarısının önemli bir belirleyicisi konumundadırlar (Bursalıoğlu 1982:7). Bu nedenle okulların başarılı bir eğitim sürecini yakalayabilmesi için güçlü bir lidere ihtiyacı vardır (Yavuz, 2006:2-4).

### **2.2.4. Yöneticilik ve Liderlik**

Liderlik ve yöneticilik, bazı ortak özellikleri olmasına rağmen anlam ve nitelik bakımından birbirinden farklı kavramlardır. Yönetici, belirlenen hedefler doğrultusunda bir araya gelen bireyleri amaca ulaştırmak için grubun uyum ve işbirliğini sağlayan ve verimli bir şekilde yöneten, zaman, maddi kaynakları ve insan kaynaklarını etkili şekilde kullanabilen olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2010:332). Yönetici ile benzer anlamda kullanılan idareci kavramı da kurumlarda çalışan bireylerin verimliliğini sağlamakla görevlidir. Bu anlamda yöneticiye benzer şekilde insan kaynaklarını ve maddi kaynakları en uygun şekilde kullanabilmesi gerekir (Öztaş, 2010). Liderlik ise örgüt içerisindeki takipçileri bazı hedeflere yönelik bir araya getirme ve onları bilgilendirme, motive etme ve harekete geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2009). Bu anlamda liderin kendisini takip edenleri etkileme kabiliyeti oldukça önemli bir unsurdur (Başaran, 2004:67). Bu tanımlara bakıldığında lider bazen yöneticilik yapamayabilir. Bununla birlikte bir yönetici de liderlik vasıflarını taşımayabilir. İdeal olanı hem lider hem yönetici olmaktır (Çetin, 2009). Ancak liderin yönetici olması gerekliliği yoktur.

Örgüt üyelerine her yönüyle örnek teşkil eden lider, sadece görevini yapan bir kişi olarak algılanmamalı, kriz anında dimdik durabilen, risk alan, çözüm yolları arayan ve üyeleri bu konuda yönlendiren bir simge olarak görülmelidir. Kendisini takip edenlerle iç içe olan, unu hissettiren ve örgüt üyeleriyle yakın ilişkiler kuran lider yöneten ve yönetilen kişi olarak tanımlanmıştır (Yılmaz, 2004). Bu nedenle liderin çalışanlar tarafından benimsenmesi doğaldır. Ancak yönetici için aynı durum söz konusu değildir.

Liderlik atama veya tayin ile olmadığı için hiyerarşik düzende keskin sınırlarla çevrili bir statüsü yoktur. Bu nedenle iş ortamında liderler duygusal açıdan benimsenebilmektedir. Atama yoluyla yapılan yöneticiliğin sorumlu olduğu makam ve kişilerle örgütün kabullenmesiyle liderlik yapan liderin sorumlu olduğu kişi ve yerler farklıdır. Yönetici atamasını yapan makamlara ve yönettiği kitleye karşı sorumludur. Lider ise sadece kendisini lider olarak gören gruba ve ulaşılması gereken hedeflere karşı sorumludur. Bir yöneticiden beklenen sürecin planlanması ve örgütlenme faaliyetlerinin idaresi iken, lider bireyleri etkilemeye çalışmaktadır (İlgar, 2005). Liderle örgüt üyelerinin hak ve çıkarlarını da gözetecek şekilde karar alınırken yöneticiler daha rasyonel davranmaktadır. Liderin başarı ölçütü takipçilerin beklentilerinin karşılanmasıyla yakın ilişkili iken yöneticilikte başarı hedeflerin ne oranda gerçekleştiğini sorgular bağlıdır (Athoğlu ve Şahin, 2002).

Günümüzde, liderlik ve yöneticilik kavramlarının sınırları belirlenmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin iyi bir lider de olması gerektiğine dair bir anlayış söz konusudur. Bu sayede yöneticilerin daha etkin olması ve örgütün birliğini sağladığı düşünülmektedir (Şimşek, 2002). Yönetici, çalışanların duygu ve düşüncelerini, değer ve inançlarını yönlendirirken geleneksel kalıpları, otoriteleri aşabildiği sürece liderlik vasfı taşımaktadır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Liderlik ve yöneticilik kavramları birbirinden farklı olmakla birlikte birbirlerini tamamlayıcı unsurlar olarak düşünülebilir. Tıpkı beynimizin iki yarım küresinin ilişkisel bütünlüğü gibi. Analitik ve rasyonel düşünen sol beyin yarım küremiz ile sezgisel ve bütüncül algılamayı sağlayan sağ beynin birbirini tamamlaması yöneticilik ve liderlik ilişkisine benzemektedir. Yöneticilik vasıfları daha çok kuralcı ve sağlamcı olmayı gerektirirken, pratik yaklaşımlar ve başarıya giden kısa yollar liderlik vasfı ile elde edilmektedir. Hisler ve duygular lidere yön gösteren dolaylı unsurlardır.

Lider örgüt içerisindeki güç ve enerjisinin diğer üyelerle olan etkileşiminden ve grup içerisindeki konumundan elde ederken yönetici, ihtiyaç duyduğu gücü otoritesinden veya statüsünden almaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003; Ünal, 2012). Bridge'e (2003) göre lider örgütün vizyonunu belirler, misyonunu ortaya koyar ve örgüt değerleriyle ilgilenir. Yönetici ise işleyişi planlayıp organize eder, uygular ve sonuç almaya çalışır. Tablo 1'de yukarıda verilen bilgiler özetlenmiştir.

**Tablo 1: Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar**

Lider	Yönetici
Değişimle ilgilenir	Mevcut yapıyı korur
Yönlendiricidir	Yöneticidir
Konuşmasını kendisi hazırlar	Hazırlanmış metine göre konuşur
Gücünü üyesi olduğu gruptan alır	Gücünün bürokrasiden alır
Örgüt üyelerine mücadele gücünü sağlar	Mutlu topluluğun devamını sağlar
Vizyonu vardır	Bütçesi ve listesi vardır
Paylaşmış amaçtan güç alır	Ödül ve cezalardan güç alır
Motive eder	Denetler
İlham verir	Düzenler
Aydınlatır	Eşgüdümleyer

Kaynak: Starratt,1995:10

### 2.2.5. Okul Yönetiminde Liderlik

Okul yönetiminde liderlik süreci, önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öncelikle insan kaynakları, mevcut donanım, maddi imkanlar ve zamanı uygun ve verimli şekilde yönetebilmekle ilişkili bir kavramdır (İlgar, 2005:13). Günümüzde okul yönetiminde okul müdürleri, başyardımcıları veya yardımcıları yönetim görevini yerine getirmektedir. Bu bireyler okulun amaçları doğrultusunda yaşatılmasını, geliştirilmesini ve etkin şekilde hizmet vermesini sağlamak üzere yetkilendirilmişlerdir. Bu hedeflerin yakalanabilmesi yöneticinin aynı zamanda iyi bir lider olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Liderlik vasıfları bulunan bir okul yöneticisi kurum içerisinde daha etkin olarak görev yapabilir (Kaya, 1991:139). Lider olan bir okul yöneticisi kurumun hedeflerini gözetmesinin yanında diğer çalışanları da düşünmek durumundadır. Çevresel etkilere karşı öğretmenleri koruyabilen bir okul yöneticisi aynı zamanda iyi bir lider olarak algılanmaktadır (Bursalıoğlu, 1998:213). Örgüt içerisinde yöneticinin diğer çalışanları motive etmesi, onların potansiyel enerjilerini açığa çıkaran ve örgüt amaçları doğrultusunda kullanabilmelerini sağlayan, önemli bir yaklaşımdır. Personelin çok yönlü olarak güdülenmesi (ekonomik, psikolojik ve sosyal açıdan), tatmin seviyesinin artması çalışma şevkini ve verimliliğinin artırmaktadır (Aytürk ve Peker, 2000:292).

Okul yöneticilerinin aynı zamanda etkin bir lider olabilmesi için bazı temel standartlar belirlenmiştir (Cemaloğlu, 2007a). Bu standartlar şöyle sıralanabilir:



- Bir öğrenme vizyonu hazırlayarak bu vizyonun uygulanabilmesi ve yaygınlaştırılması için öğretmenleri destekleyen bir yaklaşım
- Çalışanları geliştiren ve destekleyen bir okul kültürü oluşturmak
- Okulun kaynaklarını etkili öğrenme yaklaşımının benimsenmesi için kullanmak
- Okulun çevreyle ilişkisini güçlendirerek, toplumsal kaynakların toplumsal ilgi ve ihtiyaçların karşılanması için kullanmak
- Davranışların tutarlı, bütünsel, dürüst ve etkileyici tutumlar içermesi
- Her türlü değişimi anlayabilmek ve uyum sağlamak

Yukarıda sıralanan bu altı standart, Amerika Birleşik Devletleri'nde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda hazırlanan bir komisyon raporunda ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin temel görevi okuldaki eğitim öğretim sürecinin verimliliği ve okul başarısının sürdürülmesini sağlamaktır. İstenen sonuca ulaşabilmek için bazı sorunların aşılması ve belirli bir sistemin kurulması gerekmektedir. Bu bağlamda okulun kaynak sorunlarının çözülmesi, Çalışma gruplarının oluşturulması, geribildirim mekanizmasının işletilmesi, çatışma yönetiminin sağlanması, iletişim ağlarının işletilmesi, ekip halinde çalışabilmek için çalışma politikalarının belirlenmesi, Okul vizyonunun belirlenmesi gibi görevler okul yöneticilerinin üzerinde çalışması gereken önemli görevlerdir (Conley ve Goldman, 1994).

Okulların hedeflenen başarıyı yakalamaları yöneticilerin etkin olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Okul çapında yürütülen eğitsel faaliyetlerin tamamının özenle ve planlanmış şekilde sürdürülmesi okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Bu faaliyetlerde tesadüflere yer verilmemelidir (Balcı, 1993:23).

NASSP tarafından yürütülen çalışmalar kapsamında okul yöneticilerinin liderlik vasıfları bazı başlıklar altında toplanmıştır (Cafoglu, 1992:52-53). Bunlar:

- Örgütün akademik hedeflere ulaşabileceğini göstermek
- Beklentileri artıracak bir ortam sağlamak
- Örgütte öğretim lideri gibi davranmak
- Güçlü ve aktif olmak
- Öğretmenlerle iletişim halinde olmak

- Disiplin ve düzen konusunda etkili olmak
- Okulun kaynaklarını uygun şekilde kullanmak
- Zamanı etkili kullanmak
- Sonuçlara göre strateji belirlemek

Okul yöneticisinin lider olabilme yeteneği eğitime verdiği önemle ilişkilidir. Eğitime verilen önem ise bazı tutumlarla belirlenmektedir (Kaya, 1991:153). Bu tutumlar, yöneticinin mesleki gelişim ve ilerleme konusunda istekli olması, mesleki yayınları takip etmesi, toplantı ve eğitim programlarını takip etmesi, hizmet içi eğitime önem vermesi, örgüt imkanlarını çevrenin faydası için kullanması, eğitim sorunlarına çözüm araması şeklinde sıralanabilir.

#### **2.2.5.1. Eğitimsel Liderlik**

Eğitimsel liderlik konusu bilimsel araştırmalarda yeterince incelenmemiş ve bu konuda geliştirilen kuramlar da yeterli değildir. Eğitimsel liderlik kavramında eğitime dair kriterler esas alınmaktadır. Eğitimsel lider, okul ortamında demokratik bir yaklaşım ile çalışanların ve kurumun amaçlarına yönelik hizmet eder. Bu süreçte kültürler arasındaki farklılıkları tanır. Sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri yakından inceleyerek bilgi birikimini zenginleştirir ve her türlü değişim sürecine hazırlıklıdır. Okullarda yönetici konumunda olan okul müdürleri kendisine verilen yasal güçleri okulun başarısını yükseltmek için kullanmaktadır. Ancak bu güçler genellikle yeterli olmamaktadır (Geylani, 2013:14).

Bir eğitim yöneticisinin okul başarısını artırabilmesi aynı zamanda iyi bir lider olmasını da gerektirmektedir. Okul ortamında görev yapan öğretmenlerin de birer yönetici adayı olmaları nedeniyle liderlik vasıflarını onların da taşımaları beklenmektedir (Binbaşoğlu, 1988:69). Bu anlamda okul yöneticilerinin okulu yönetebilecek gücü bilgisinden ve coşkusundan alması, bütün üyelere karşı adaletli davranması, okulun yapısını ve hedeflerini iyi tanıması, çevresiyle iletişiminin güçlü olması, sorunları önceden tespit edebilmesi gereklidir. Bunlara ilaveten, cesaretli olması, görevlerini sorumluluk bilinciyle yapması, planlı olması, demokrasiye inanması ve demokratik bir ortam hazırlaması, eğitime öncelik ve önem vermesi, çevresindekileri motive etmesi, çevreye açık olması, toplum ve okulu yaklaştırmaya çalışması, gereğinde yetki devri yapması liderlik vasıflarının yansıması olarak kabul edilmektedir. Liderliğin birçok alanda tanımını ve işleyişi belirlenmiştir. Ancak eğitim

alanındaki liderlik bazı noktalarda diğer liderlik kavramlarından ayrılmaktadır. Eğitimsel liderlikte, okullarda görev yapan profesyonellerin de lideri benimsemesi gerekir. Lider eğitim alanında bir profesyonel iken aynı zamanda rol ve sorumlulukları gereği yönetici de olmak durumundadır. Ancak lider bu iki rolü bir bütün olarak benimsemektedir. Eğitim dışındaki sektörlerde liderin başarısı karlılık, zarar ve üretimin çeşitlendirilmesi gibi ölçütlerle belirlenmektedir. Ancak bu ölçütlerin eğitim alanındaki karşılığı sınırlıdır. Bu nedenle liderin kurumu temsilen sahip olduğu misyon vizyon kurum başarısında ön plandadır (Bulut ve Bakan, 2005:66)

Çağdaş eğitim yönetimi anlayışında, eğitim liderlerinin okulun değerlerini, kültürünü ve misyonunu temsil etmesi nedeniyle ahlaki bir sorumluluk taşıdıkları düşünülmektedir (Ensari 1999:81). Bu nedenle bir okul yöneticisinin aynı zamanda etkili bir lider olması da beklenmektedir. Bu anlamda başarılı bir yönetici ve lider, kaliteli bir eğitimi ortamı için çaba göstermektedir.

Öğretim liderliği temelde öğretimi sürdürmeye odaklanmış bir kavramdır (Ünal, 2008). Bu misyonunu okul sınırları dışına da taşıyan lider toplumun şekillendirilmesinde temel rol oynamaktadır. Öğretimsel liderlik kavramına dair çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlar birbirini tamamlayıcı nitelikte olup bazı ortak ifadeler içermektedirler. Cerit (2001:11), öğretimsel liderliği iyi öğrenci yetiştirmek ve daha iyi bir öğrenme ortamı hazırlamak, okul çevresini üretken ve tatmin edici bir hale dönüştürme eylemleri olarak tanımlamıştır.

Öğretimsel liderlik kavramı 1970'li yıllardan itibaren çeşitli bilimsel çalışmalara konu olarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu süreç içerisinde öğretimsel liderliğin, etkili okulların oluşturulmasında önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Gümüseli, 1996:23-24). Geleneksel anlayışta okul yöneticileri okul müdürleridir. Bu yöneticilerin ve liderlik vasıflarının okulların başarısında ne derece önemli olduğuna yukarıda değinilmiştir. Etkili okulların başarısı sırrını araştıran çalışmalarda, bu okulların öğretimsel liderlerinin gücü ortaya çıkmıştır (Tanrıöğen, 1988). Alanyazında yapılan araştırmalar kapsamında öğretimsel liderin okul yönetici olarak rolleri belirlenmiştir (Taş, 2000).  
Bunlar:

- Okulun misyonunu tanımlama
- Eğitim sürecinin sürdürebilmesi için kaynak bulmak
- Çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemek

- Öğretim kaynağı olmak ve öğretimin yöneticiliğini yapmak
- Diğer çalışanlarla ve öğrencilerle iletişim sağlamak
- Olumlu bir okul iklimi sağlamak

Geleneksel eğitim anlayışının ardından gelen çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretimsel liderlik de eğitim kurumlarında yerini almaya başlamıştır. Bu bağlamda okullardaki liderlik anlayışı ve liderin davranışları da değişim göstermiştir. Bu bağlamda patron havasındaki bir liderin öğretim sürecini denetleyen bir yönetici olarak faaliyet göstermesi doğaldır. Öğretmenleri ve diğer çalışanları emri altındaki çalışanlar olarak gören bir anlayış yerini öğretmenleri eğitim kalitesini yükseltmek için birer fırsat ve araç olarak gören liderlik anlayışına bırakmıştır. Ödüllendirme veya ceza yöntemleri işbirliği yaklaşımına dönüşmüştür.

#### **2.2.5.2. Öğretmen Liderliği**

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin toplumsal yapıyı etkilemesi eğitim öğretim sistemlerinde de değişiklikler yapılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu anlamda eğitim amaçları, eğitim yöntemleri ve öğretmenlerin yaklaşımlarında değişim görülmeye başlamıştır. Bireyin gelişiminde oldukça önemli bir role sahip olan okul öncesi eğitim döneminde, öğretmenlerin etkili ve nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Lider kişilik yapısına sahip öğretmenlerde eğitim başarısı daha yüksektir. Liderlik vasfına sahip öğretmenlerin öğretimsel bir vizyon geliştirdikleri ve bu vizyonu paylaşarak uygulamaya koyabildikleri gözlenmiştir. Sınıf etkinliklerinde ve okul etkinliklerinde bu vizyon doğrultusunda geliştirebilmektedirler. Öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenme yaşantılarını düzenlemektedirler. Bu sayede sınıf içerisinde öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim etkinlikleri planlarlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu da etkinliklere katılım göstermektedir. Lider öğretmenler sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası gösterirler. Sınıf içerisinde formal öğretimsel ilişkiler yanında informal ilişkilere de önem verdikleri için öğrencilerin güvenini kazanırlar, öğrencilere bir rehber ve koordinatör olarak yardımcı olabilirler (Can, 2006:349).

#### **2.2.5.3. Okul Öncesi Liderlik**

Kanunlar çerçevesinde görevlendirilen okul müdürüne okulun bütün işlerini düzenlemek, yürütmek ve denetlemek için yetki verilmiştir. Ancak yazılı olan bu

kurallar dışında eğitim kalitesinin yükseltilmesi adına okulun denetlenmesi ve geliştirilmesinden de sorumludur (Resmi Gazete, 2012).

Okul öncesi eğitim ile gelecek nesillerin yetiştirilmesi hedeflendiği için bu eğitim kademesindeki liderlik anlayışı da bir toplumun inşa edilmesi adına kaliteli hizmet vermeye yönelik çabaları kapsamaktadır. Lider, okul öncesi dönemde sürdürülecek eğitim programına katkı sağlamak için çocukla doğrudan ilişkili olan kimseleri, aileleri ve öğretmenleri etkilemeyi ve eğitim programını yakından takip etmeyi, çalışanlara ve ailelere rehberlik yapmayı, kurumsal anlamda gelişim için değişiklikler yapmayı tutum haline getirmelidir (Zembar, 2005).

Okul öncesi kademedeki öğretmenlerin liderlik vasıfları ile eğitim ortamlarının niteliği de olumlu yönde etkilenmektedir (Aksoy, 2009). Bu durum liderin diğer çalışanları motive etmesi, onların yaratıcı düşüncelerini desteklemesi ile ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde liderler öğretmenleri motive ederken, öğretmenler de öğrencileri motive etmektedir. Liderlik becerilerinin sonradan öğretiler olması nedeniyle öğretmenler ve yöneticilerin kendileri bu yönde geliştirmeleri desteklenmelidir (Sternberg, 2005:1).

Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi onların ileride daha başarılı olacağını gösterir. Ancak bu becerilerin kazanılması adeta zincirleme bir etkiyle mümkündür. Okul öncesi dönemde liderlik vasıfları güçlü olan bir yöneticinin öğretmenleri desteklemesi, onların yaratıcı fikirlerinin uygulamaya koyma anlamında yardımcı olması öğretmenlerin kurumlarına ve mesleklerine bağlılığını artıracak ve motivasyonlarını yükseltecektir. Potansiyel enerjilerini mesleki hedeflere yönelten öğretmenler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaklardır (Aral ve Yaşar, 2010). Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim kademesinde görev alan öğretmenlerin, yöneticilerin ve müfettişlerin eğitimde liderlik yaklaşımını benimsemesi oldukça önemlidir (Rous, 2004).

#### **2.2.6. Liderin Güç Kaynakları**

Genel olarak, arzu edilen etkileri oluşturma yeteneği olarak tanımlanan güç kavramının birçok tanımı yapılmıştır (Mucuk, 1989:35). Fiilen uygulamadan ziyade uygulatma yeteneği olan güç ile ekonomik, sosyal ve politik alanlarda istenen etki oluşturulabilir (Hicks ve Gullet, 1981:176).

Güç, kaynağını üzerinde kurulan değerler ve prensiplerden alır. Güç alanı ise, güç sahibinin etkileyebildiği bireylerin toplamı ile belirlenir (Koçel, 1998:384). Kanunların sağladığı yetki ve otoriteden sağlanan güç, etkileme kabiliyeti ile

birleştirilmedikçe gerçek anlamda bir gücü olmayıp, etki gücü kısa süreli ve düşük olur (Karaman, 1999:75). Bu nedenle gerçek gücü besleyen kaynakların belirlenmesi önemlidir. Özellikle yönetici ve liderlerin gclerinin kaynaklarının incelenmesi bu kavramlar arasındaki farkı ortaya koyacaktır.

Alan yazında farklı bakış açılarına göre liderliğin gücü kaynaklarına dair çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

Raven ve French de yöneticilerin gücü tiplerini ele alarak bu gcleri besleyen kaynakları belirlemişlerdir. Bu araştırmada potansiyel bir etki olarak tanımlanan gücü altı sınıfta ele alınmıştır. Bunlar;

- Yasal gücü
- Ödüllendirme gücü
- Cezalandırma gücü
- Uzmanlık gücü
- Karizma gücü
- Bilgisel gücü

Raven ve French'in bu modeli üzerinde çalışılarak geliştirilmiştir (Raven, 1992).

**Yasal Gücü:** Bu gücü türünde çalışanlar kendi davranışlarının liderler tarafından belirlenebileceğini kabul etmektedirler. Çünkü yasal gücü, liderin otoriteyi temsil etmesinde doğan bir gctr. Bu nedenle alt kademedekilerin yöneticilerden gelecek emirlere uymaları zorunluluk olarak algılanır. Atama veya seçim ile belirli bir konuma getirilen bireylere verilen resmi bir yetkidir (şimşek, 2002:170). Yasal gücü rgt içerisindeki hiyerarşiye göre yöneticilerin diğer çalışanların davranışlarını etkileme gücüdür. Liderler yasal gclerini sadece sorumluluklarının geçerli olduğu alanlarda kullanmalıdırlar. Örneğin bir ğretmen müdürün verdiği talimatlar doğrultusunda öğrencilerin sınıftaki kılık kıyafetlerini denetleyebilir. Ancak müdür özel bir işini yaptırmak için yasal gücünü kullanamaz (Özkalp ve Kirel, 2003:251).

**Ödüllendirme Gci:** Yöneticilerin çeşitli şekillerde ve araçlarla kullanabildiği ödüllendirme gücü, çalışanların motivasyonunu artıran önemli unsurdur. Yönetici yetkileri dahilinde çalışanların ücretlerini artırabilir, terfi ettirebilir, onları vebilir ve başarılarından dolayı taktir edebilir. Bu davranışların tümü ödüllendirme gücünün kaynağı haline gelir. Ancak yöneticinin bu gücü adil şekilde kullanması önemlidir

(Şimşek, 2002:170). Ödüllendirme çalışanların motivasyonunu ve çalışma şevkini artırmak amacıyla bir vaat şeklinde de olabilir. Vaat edilen bu ödül yöneticiye bir güç sağlar. Yöneticinin vaat edilen ödül yerine getirmemesi yöneticinin gücünün olumsuz yönde etkileyecektir. Ödül, olumlu koşulların daha da iyileştirmeye yönelik veya olumsuz koşulların olumlu hale getirilmesine yönelik olabilir.

**Uzmanlık Gücü:** Belirli bir konuda deneyim kazanan, ustalaşmış bireyler çevrelerinden saygı görmektedirler. Örgütlerde uzmanlaşmış bireyler diğer bölümlerdeki üyelerle etkileşim halinde olmak durumundadırlar. Böyle bir durumda, uzmanlaşmış olmak bireye güç katacaktır. Bu güç, yasal güce ve ödüllendirme gücüne göre bireysel nitelikte olup, birey bu gücü kendi çabalarıyla elde eder. Bu nedenle örgüt yöneticilerinin örgütün işleyişine yönelik bilgi birikiminin ve uzmanlaşmış olması tamamen kendi çabası ile mümkündür. Yasal güç gibi örgütsel bir güç değildir (Özkalp ve Kirel, 2003:251).

**Karizmatik Güç:** Bu güç yöneticinin bireysel özellikleriyle ilişkili olup örgüt içerisindeki çalışanların kendilerini etkileyen liderin kişiliğine güvenmelerine bağlı bir güçtür. Örgüt üyeleri bazen lider dışında bazı üyelerin de kişiliğine güvenerek etkilenebilmektedirler (Özalp ve Tonus, 2003:268). Bireyleri etkileyebilme gücü olarak da algılanan karizmatik gücü olan liderlerin örgüt başarısına katkısı oldukça yüksektir. Karizmatik insanların ortak bazı davranışları belirlenmiştir (Baltaş, 2000:133). Buna göre karizmatik insanlar:

- Alışılmıyın dışında davranışlar gösterirler
- Bireysel risk alırlar
- Geleceğe yönelik vizyon geliştirirler
- Çevresindekilerin ihtiyaçlarına duyarlıdırlar
- Radikal değişimlere açıktırlar
- Koşulları gerçekçi olarak değerlendirirler
- Kendilerini net ifade edebilirler
- Alışlagelmiş düzeni değiştirme çabası gösterirler

Karizmatik liderler güçlü bir tartışma yeteneği ve ikna kabiliyetin sahiptirler. Bu sayede örgüt üyelerinde davranış, tutum ve coşku düzeyinde etki gösterirler.

Karizmatik gücü yüksek olan bir lidere sahip örgütlerde üyelerin verimliliği yüksek, lidere ve örgüte bağlılıkları güçlüdür (Can, 2002:222).

**Zorlayıcı Güç:** Genellikle cezalandırmaya dayalı yönetim anlayışında liderin güç kaynağı olarak zorlayıcı güçten bahsedilebilir. Ceza tehdidi, çalışanın ücretinde kesinti yapma, terfi etmesini engelleme şeklinde olabileceği gibi doğrudan uyarı gönderme, kınayıcı yazı gönderme de zorlayıcı güç kapsamına girmektedir. Bir işletmede üretim hızının yavaşlaması durumunda ikramiyelerin kesintiye uğrayacağı ifade edilmesi veya öğrencilerin derslere hazırlıksız gelmelerine devam etmeleri halinde sözlü sınavda başarılı olamayacaklarının bildirilmesi zorlayıcı gücün kullanılarak onları etkileme yöntemi olarak görülmektedir.

Zorlayıcı güç, ödül gücü gibi sonuçların daha iyi olması için kullanılabilirse de bu iki güç arasındaki ayrımın belirlenmesi gerekir. Çünkü istenen verimlilik sağlansa da ödül gücü lidere olan bağlılığı ve liderin etkileme kabiliyetini olumlu etkilerken, zorlayıcı güç ile olumsuz etkiler meydana gelmektedir. Zorlayıcı güç olumsuz bir ödül verme gibi algılanabilir. Dolayısıyla söz konusu güç korkuya dayanmaktadır (Özalp ve Tonus, 2003:265). Örgütlerde zorlayıcı güç ile geçici başarılar sağlanabilirse de bu gücün çalışanlar üzerinde sıkça kullanılması rahatsızlık verir ve bir süre sonra duyarsızlaşmaya neden olabilir, etki gücü azalabilir. Liderin zorlayıcı gücü kullanma durumu elde bulunan kaynaklara göre değişebilir (Kirel, 1998:14).

### **2.2.7. Liderlik Kuramları**

Örgütlerin sürdürülmesinde lider özelliklerinin öneminin anlaşılması “nasıl bir lider?” sorusunu gündeme getirmiştir. Bu bağlamda bilimsel çalışmalar lider tanımını ve özelliklerini farklı bakış açılarıyla ele alarak değerlendirmiştir. Bu çalışmalar liderlik kavramını bazı ana başlıklar altında incelemiştir. Aşağıda, günümüzde halen geçerli olan yaklaşımlar açıklanmıştır.

#### **2.2.7.1. Özellikler Yaklaşımı**

Bu kurama göre liderlik doğuştan gelen yeteneklerle ilişkili bir durumdur. Sonradan lider olunması söz konusu değildir. Doğuştan liderlik özelliklerine sahip olan bireyler hemen her ortamda bu vasfını ortaya koyabilmektedir (Aydın, 2001). Bu kurama göre liderin etkinliği çevresel ve durumsal şartlara göre değil bireysel faktörlere göre



belirlenmektedir. Bahsedilen bu bireysel faktörler de fiziksel ve kişisel özellikler olarak ikiye ayrılmıştır. Ancak bu görüş yeterince desteklenmemiştir. Çünkü liderin söz konusu öncelikleri bazı durumlarda etkili olabilirken farklı bir durum karşısında etkisiz kalabilmektedir. Bununla birlikte, liderin etki gösterdiği örgütte üyelerin de bazı özellikleri ön plana çıkabilir. Özelliklerin her zaman ölçülebilir olmaması durumu da böyle bir yaklaşımın zayıf kılmaktadır (Mutlu, 2003).

Bu kuramın durumsal faktörleri göz ardı etmesi ve diğer üyelerin ihtiyaçlarına önem vermemesi araştırmacıları yeni yaklaşımlar aramaya yönlendirmiştir (Çelik, 2000).

### **2.2.7.2. Davranışsal Yaklaşım**

Bu kuram liderliğin sonradan kazanılabileceğini veya öğrenilebileceğini savunmaktadır. Kuramın çıkış noktası özellikler yaklaşımına tepki olarak çevresel faktörlerin liderlik etkinliğine katkı sağladığını savunan araştırmacıların görüşlerini yansıtmaktadır. Ohio State Üniversitesinde yapılan bir çalışmada liderlerin ortak davranışları incelendiğinde temelde iki davranış şekli ortaya konmuştur. Bunlardan ilki “yapıyı harekete geçirme”, diğeri ise “anlayış gösterme” şeklinde ifade edilmiştir. Bu iki davranış şeklinin çapraz tablosu ile “Ohio liderlik Modeli” ortaya konmuştur (Aydın, 2001).

Gibson ve diğeri, Ohio Liderlik modelinin kullanarak liderliğin yapıyı harekete geçirme ve anlayış davranışları arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda örgüt içerisinde görev verilmesi, hedefler, planlamalar ve örgüt kurallarına uyma gibi yönelme davranışları yapıyı harekete geçirme davranışlarını göstermektedir. Örgüt içerisindeki güven ve samimiyete dayalı iletişim ise anlayışı göstermektedir (Aydın, 2001). Liderin anlayış davranışı güçlü olduğu sürece üyelerin örgütten ayrılmaları azalmakta ve devamlılıkları artmaktadır. Öte yandan, yapıyı harekete geçiren davranışlar örgüt üyelerinin çalışma performansları ve örgüte katkıları da artmaktadır (Anonim 2000). Bu bilgiler ışığında temel iki davranış açısından başarılı olan bir liderin yönetmekte olduğu örgüt de verimli şekilde varlığını sürdürecektir.

Etkili liderlerin özelliklerinin araştırıldığı bir çalışmada liderliğin kişiye yönelik ve işe yönelik olmak üzere iki tarzı olduğu ortaya konmuştur. İşe yönelik liderlik anlayışında teknik detayları önemseyen, ödül ve ceza güçlerinin ön planda olduğu, düşük maliyet ile yüksek verim alma arayışı hakimdir. Kişiye yönelik liderlik anlayışında ise örgüt

içerisinde iletişim, yardımlaşma ve üyelerin uyumunu destekleyen bir yaklaşım benimsenmektedir.

Bu araştırmalardan elde edilen bilgilere göre başarılı liderlerin örgüt üyelerini her anlamda destekledikleri, özgüven oluşturan ve iletişime ağırlık verdikleri gösterilmiştir. Akım çalışmasına önem veren, yüksek hedefler koyan liderlerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Hoy and Miskel 1991). Blake ve Mouton da yukarıdaki bilgileri destekler şekilde, liderliğin üretime veya insana olan ilgisine göre değişik davranışlar sergilediğini belirlemişlerdir.

Davranışsal yaklaşım, liderlik davranışlarının bireysel özelliklerden çok çevresel faktörlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini ve liderliğin sonradan kazanılabileceğini savunmak üzere ortaya atılmıştır. Ancak liderlerin davranışlarını içerisinde buldukları durumlarla ilişkilendirmemişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar yeni kuramlar geliştirmek üzere çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir (Yukl, 1989). Kurama göre başarılı bir lider duruma uygun davranmak durumundadır. Davranışsal kuramının öncüllerinden olan Fiedler'in geliştirdiği ihtimal durumsallık teorisi'ne göre ger duruma uygun bir liderlik yoktur. Bu nedenle liderin davranışları ve örgütün mevcut durumunun iyi değerlendirilmesi önemlidir. Fiedler, liderin davranışlarını iş odaklı veya ilişki odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bu davranış biçimleri LPC isimli bir ölçek ile değerlendirilmektedir. Ölçeğe göre liderin ağırlıklı olarak ilişki odaklı veya iş odaklı davranışlar gösterdiği belirlenebilmektedir (Cole, 1993). Liderin davranışları bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler:

- Lider ile takipçilerin ilişkileri: Örgüt üyelerinin örgütü ve liderlerinin benimsemesiyle ilişkilidir. Lidere güvenilen ve saygı duyulan bir ortam olmalıdır.
- İşlerin yapısı: Örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarının önceden planlanmış olmasına bakılır. Önceden planlanan işler olumlu bir etki meydana getirir. Bununla birlikte planlanmamış bir çalışma düzeni ve görev dağılımı kaosa neden olmaktadır.
- Liderlerin pozisyon gücü: Örgüt içerisinde liderin diğer üyelere karşı planlamayı yönlendirme, değerlendirme cezalandırma ve ödüllendirme yetkisinin olması pozisyon gücünü gösterir. Yüksek pozisyon gücü lider için olumlu bir durumdur (Mutlu, 2003). Liderin pozisyon gücünün yüksek olması örgütün başarısını artıran bir unsurdur.

Çeşitli durumlarda ilişki odaklı bir yaklaşım ile başarı sağlanırken bazen liderin iş odaklı bir tutum sergilemesi gerekebilir. Bu durum etkili bir liderin duruma göre davranışıyla düzenlenmektedir (Mutlu, 2003).

Etkili bir lider örgüt üyelerinin hedeflerine ulaşabilecek şekilde davranır. Bu sayede örgütsel performans da artar. Lider, örgüt hedefleri ile çalışanların hedefleri arasındaki farkı ve benzerlikleri ortaya koyar. Bu davranışlar yol hedef modeli'nde ele alınmıştır. Modele göre lider dört farklı davranış şekli gösterebilir (Lewis, 1995). Buna davranışlara göre liderlik türleri şöyledir:

- Destekleyici liderlik: Bu yaklaşımda lider çalışanları anlar, sorunlarını giderir, motive etmeye çalışır.
- Yönlendirici liderlik: Lider örgüt üyelerine daha verimli ve pratik şekilde iş yapabilecekleri şekilde yol göstermektedir.
- Katılımcı liderlik: Lider alınacak kararlarda örgüt üyelerinin fikir ve görüşlerine önem verir.
- Başarı odaklı liderlik: Çalışanların kapasitelerini geliştirmek amaçlı bazı görevler verilir.

Yol hedef modelinde liderin diğer üyelerin bireysel özelliklerini ve örgüt ortamını çok iyi tanınması, davranışlarını bu faktörlere göre şekillendirmesi gerekir.

### **2.2.7.3. Durumsal Yaklaşım**

Hersey ve Blanchard'ın geliştirdiği Durumsal liderlik teorisi liderin görev davranışlarını örgüt üyelerinin olgunluk durumları ve ilişki davranışına göre belirlenir. Bu kuram liderin kişiliğinden çok, davranışlarına önem vermektedir. Durumsal liderlik teorisine göre dört farklı lider davranışı belirlenmiştir. Bunlar:

- Yoğun iş ve zayıf ilişki davranışları
- Yoğun iş ve güçlü ilişki davranışları
- Hafif iş ve güçlü ilişki davranışları
- Hafif iş ve zayıf ilişki davranışları

şeklinde ifade edilmektedir (Hoy and Miskel 1991).

Kuram bu davranışları örgüt üyelerinin ve örgütün sürdürmesi gereken faaliyetlere göre şekilleneceğini ifade etmektedir. Örgüt içerisinde olgun olmayan astlara yönelik lider davranışları daha çok iş yoğunluğu üzerine kurulmaktadır. Bununla birlikte olgun olan üyelere yönelik lider davranışları ise yüksek görev ve güçlü ilişkisel davranış

şeklindedir. Olgunluğun daha da artması halinde liderin o üyelerle yüksek ilişki, düşük görev davranışı sergilediği görülmektedir. En üst düzeydeki olgunluk gösteren üyeler için düşük ilişki ve düşük görev davranışı görülmektedir. Yani bu üyeler kendi kendilerine örgütün işleyişini sürdürebildikleri için lider personel güçlendirme davranışları sergiler.

#### **2.2.7.4. Güncel Yaklaşımlar**

Değişen ve gelişen toplumların gereksinimleri yönetim ve organizasyon alanında da yeni kavramları gündeme getirmiştir. Bu bağlamda geleneksel yönetim anlayışı kalıplarından çıkılmış, etkin bir liderin örgüt başarısına olan katkısını açıklamaya yönelik kuramlar üzerinde çalışılmıştır (Uzun, 2005:19). Bu anlamda örgüt üyelerini etkileyen bir liderin örgüt içerisinde ve dışındaki sorunlarla baş edebilmesi için aktif ve girişken yapıda olması, kaynakları örgüt yararını düşünerek en uygun şekilde kullanması, üyelerin fikir ve görüşlerine değer vermesi, üyeleri motive etmeye çalışması beklenmektedir. Bununla birlikte üyelere yol gösteren, destek olan bir tutum sergileyerek belirlediği stratejiler çerçevesinde üyeleri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmelidir (Eren, 2009). Daha önceki kuramlarda ele alınan bu lider davranışlarına ek olarak farklı lider biçimlerini ortaya koyma üzere çalışmalar sürmektedir. Bu bağlamda Burns ve Bass'ın çalışmaları neticesinde transaksiyonel liderlik ve transformasyonel liderlik biçimleri belirlenmiştir. Transaksiyonel lider daha çok klasik yönetici anlayışına sahip liderlik biçimini yansıtırken transformasyonel liderlik anlayışında lider değişim ve gelişim çabasında olup yenilikçi bir tutum sergilemektedir (Eren, 2012:202).

### **2.3. İş Doyumu**

İnsanoğlu, doğası gereği günlük hayatını sürdürebilmek için iş üretmek durumundadır. Bu nedenle zamanının önemli bir kısmını çalışma ortamlarına geçirmektedir. Bireyin hayatın her alanında mutlu olabilmesi çalışma ortamı ve işine bağlı olumlu duygular beslemesiyle yakın ilişkilidir. Bu nedenle bireyin işinden doyum sağlaması organik ve psikolojik varlık açısından oldukça önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004:13). Çünkü kişinin meşgul olduğu iş veya mesleği aynı zamanda kimliğin oluşumunda etkili olduğu gibi, bireyin çevresinden saygı görmesini sağlar ve işe yaradığını hissettirir (Kuzgun, 2003:6). Bu motivasyon ile bir şeyler üreten insanın duyduğu haz yaşamın her alanına olumlu şekilde yansımaktadır.

#### **2.3.1. İş Doyumunun Tanımı**

Dilimizde tatmin anlamında kullanılan doyum sözcüğü “yetinmek, hoşnut kalmak, kanmak” şeklinde de ifade edilmektedir (Tınaz, 2005:25). Doyum kavramı öznel bir ifade olduğu için başkaları tarafından doğrudan gözlenemez. Sadece ilgili bireyin beyanı ile ifade edilebilen iç huzuru veya zevktir (Eroğlu, 1984:14).

İş doyumunu, çalışma yaşantısında bireyin mutluluğu için oldukça önemli bir kavramdır. Çalışanların kurumlarına bağlılıkları ve katkıları iş doyumunu ile yakından ilişkilidir. İş doyumunu, bireylerin çalışma ortamını oluşturan durumlara karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz duygu ve tepkiler şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanıma göre bireyin işini ne derece sevdiği iş doyumuyla doğrudan ilişkilidir (Özgüven, 2003:127). Çalışanın işini sevmesi maddi kazancı, çalışma ortamındaki diğer çalışanlarla olan iyi ilişkileri ve bir ürün meydana getirmenin oluşturduğu mutlulukla orantılıdır (Bingöl, 1990:266). Çevresel etkenler dışında bireyin beklentileri de iş doyumunu üzerinde etkilidir. İşin niteliği bireyin beklentileri ile uyumlu olduğu takdirde iş doyumunu artacaktır (Gençtürk, 2008:44). Çalışanlar iş ortamında çevresine, yöneticilere ve yapılacak işlere karşı değişik tutumlar geliştirmektedirler. Bu tutumların çoğu iş doyumunun göstergesidir (Gençtürk, 2008:44).

Miner iş doyumunu bireyin işinden elde etmek istediği ve elde ettiği kazanımların farkı olarak açıklamıştır (Miner, 1992:116).

### **2.3.2. İş Doyumunun Önemi**

İş doyumunu yüksek olan çalışanların örgüt performansına katkısının daha fazla olduğunun belirlenmesi üzerine iş doyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi için çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Toker, 2007; Ceylan ve Ulutürk, 2006). İş doyumunun örgütler açısından önemi ise çeşitli nedenlerle ilişkilendirilmiştir. İş doyumunu aynı zamanda yaşam doyumunu ile bağlantılı olması nedeniyle bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığını da etkilemektedir (Çimen ve Şahin, 2005). Bu unsurlar insani nedenler olarak tanımlanmıştır.

İş doyumunun çalışanların verimliliği üzerine doğrudan bir etkisi gösterilememiştir. Ancak iş doyumsuzluğuna bağlı bireydeki stres ve motivasyon kaybı gibi durumların verimlilik üzerine dolaylı şekilde olumsuz etki gösterdiği ifade edilmektedir. Bu nedenle iş doyumunu ile verimlilik kavramını ilişkilendirmek gerekir (Sevimli ve İşcan, 2005).

İş doyumunu hem birey hem de toplumsal refah için olması istenen bir durumdur. Çünkü iş doyumunun artması ile örgütlerin başarısı artmaktadır. Çalışanlar işe yönelik yeteneklerini kullandıkça, uzmanlık alanlarına giren işleri başardıkça yaptıkları işlerden doyum sağlayacaklardır. Çalışanın işinin ilginç olması, sorumluluk gerektirmesi, iş sayesinde kendisini geliştirebilmesi de doyuma katkı sağlamaktadır. İşin tamamlanmasının ardından alınan geri bildirimler de iş doyumunu artırmaktadır. Bu sayede çalışanın kendine güveni artarak yetersizlik duygusundan sıyrılmasına yardımcı olmaktadır. İş doyumunu bireyin örgüte bağlılığını ve devamını artırır. Bu sayede çalışanların işten ayrılma oranı azalmaktadır. İş doyum oranı yüksek olan bir örgütte hem yönetici hem de çalışanlar istediklerine ulaşmışlardır. Bu sayede işbirliği seviyesi yükselir ve örgüt içerisinde yardımlaşma yaygınlaşır (Sönmezer, 2007).

### **2.3.3. İş Doyumuyla İlişkili Kavramlar**

Gelişen teknoloji ve küreselleşme bireysel yaşam ve toplum hayatı üzerinde değişimlere neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışma hayatında da önemli gelişmeler ve değişimler görülmektedir. Çalışanların iş ortamındaki beklentileri ve elde ettikleriyle tanımlanan iş doyumunu da bu değişimlerden etkilenmektedir. İş doyumunu ile ilişkili faktörlerin incelenmesi çalışanların daha huzurlu bir ortamda, zevkle ve isteyerek iş görmeleri için alınacak önlemlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. İş doyumunu ile ilişkili kavramlar şöyle sıralanabilir:

**Moral:** Bireye veya bir topluluğu etkisi altına alan iklim şeklinde tanımlanan moral psikososyal bir kavramdır (Eren, 2012:202). Ölçülmesi ve değerlendirilmesi güçtür. Gönül gücü olarak da ifade edilen moral, çalışanın bağlı bulunduğu işletme içerisindeki bütün olumlu duygularının genel yansımasıdır (Ülgen, 1983:93). Çalışanın işinden doyum sağlaması moralini olumlu etkilemektedir (Başaran, 2008:216). İş doyumunu dışında iş ortamında bireylerin moral düzeyini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Otoriter ve adil olmayan yönetim, vaatlerin yerine getirilmemesi, mantıksız kararlar alınması çalışanların moralini bozan faktörler olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, dürüst ve adil yönetim anlayışı, işbirliğini teşvik eden yaklaşım, yeteneklere önem verilmesi gibi davranışlar da çalışanlara moral kazandırmaktadır. İş doyumunu ile yakın ilişkili olan moral düzeyinin düşmemesi için örgüt yöneticilerinin gerekli önlemleri alarak yönetim anlayışını gözden geçirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde çalışanları devamlılığı ve çalışma şevki azalacağı için örgütün verimliliğine olumsuz yansıyacaktır (Eren, 2012:200).

**Motivasyon:** Örgütün ve üyelerin ihtiyaçlarını tatmin etmek amacıyla bir iş ortamının hazırlanarak bireyleri harekete geçirmek için istek duymasını sağlama girişimidir (Can ve diğ., 2001). Motivasyon bireylerin ihtiyaçları ile yakın ilişkili bir kavramdır. Bu nedenle çalışma ortamında üyelerin motivasyonunun sağlanabilmesi onların ihtiyaçlarının bilinmesiyle mümkündür. Bu ihtiyaçlar örgütsel, yönetsel ve işlevsel gereksinimlerdir. Bireyin maddi bir kazan elde ederek geçinmek üzere çalışma ihtiyacı örgütsel gereksinimdir. Yönetim kademesinde bulunan bireylerin bulunduğu konuma uygun şekilde görev yapma isteği yönetsel gereksinimdir. İşlevsel gereksinim ise çalışanın yapması gereken işi başarmak için arzu ve isteğidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003:98). Motivasyon, işgörenin çalışma ortamına ve işletmeye olan bağlılığını artıran ve devamsızlığı azaltan böylece verimliliği olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür (Kirel, 1998:97).

**Verimlilik:** Örgütün kısa sürede ortaya çıkardığı ürün miktarı ve kalitesiyle ölçülen bir kavramdır (Altuğ, 1997:79). Örgüt içerisinde üyelerinin iş doyumunun yüksek olması onların motivasyonunu artırarak daha örgüte daha fazla katkıda bulunmalarına ve örgüt verimliliğinin artmasına neden olabileceği öngörülebilir. Ancak bilimsel araştırmalar verimli çalışan bir bireyin iş doyumunun düşük olabileceğini veya üretime desteği zayıf olan bir çalışanın iş doyumunun yüksek olabileceğini göstermektedir

(Başaran, 2004:391). Bu nedenle verimlilik üzerinde etkisi olan bireysel ve çevresel faktörlerin ortaya konması, sorunun kaynağının belirlenmesi gerekmektedir.

#### **2.3.4. İş Doyumu Kuramları**

Çalışanların iş doyumuna yönelik tutumlarına açıklık getirmek amacıyla bu alandaki öncüllerin yapmış olduğu araştırmalar neticesinde bazı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar iş doyumunu kavramını farklı açılardan ele almaktadırlar. Aşağıda iş doyumunu kuramları içerik (kapsam) ve süreç kuramları şeklinde iki ana başlık altında incelenmiştir.

##### **2.3.4.1. İçerik kuramları**

Alanyazında motivasyon ve iş doyumunu alanında geliştirilen kuramların oldukça benzer kuramlar olduğu görülmektedir. Bu yüzden motivasyon alanında geliştirilen kuramlardan iş doyumunu kavramının incelenmesi ve anlaşılmasında da yararlanılabilmektedir. Bu kuramlarda genellikle çalışanların iş doyumunu ve motivasyonları üzerine etkili faktörlerin belirlenmesi hedeflenmiştir (Canbulat, 2007:30). İçerik veya kapsam kuramları olarak bilinen dört farklı motivasyon uramı geliştirilmiştir. Bu kuramlar;

- İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı (Abraham Maslow)
- Çift faktör kuramı (F. Herzberg)
- Başarma ihtiyacı kuramı (McClelland)
- ERG kuramı (Clayton Alderfer)

şeklinde tanımlanmışlardır. Bu dört kuram bireyin bir davranışa yönlendiren faktörler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durum personelin yönlendirilmesinde etkin olan faktörlerin belirlenmesiyle yöneticinin personeli daha verimli çalıştırabileceği inancına dayanmaktadır (Koçel, 2001:510-511).

##### **a) Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı**

Ünlü psikolog Abraham Maslow öncelik sırasına göre bireyin ihtiyaçlarını belirli basamaklarda toplamıştır. Bu teoriye göre insanlar ihtiyaçlar hiyerarşisindeki ihtiyaçlarını giderdikçe mutlu olmaktadır. Alt basamaktaki ihtiyacın giderilmesi ile birlikte bir üst basamaktaki ihtiyaçların giderilmesi öncelik haline gelmektedir.



Tanımlanan hiyerarşik düzen içerisinde, insanların hepsinde bu ihtiyaçlar ortaktır. Fakat bu ihtiyaçların şiddeti bireysel farklılık gösterebilmektedir (Öztürk, 2002). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre bireyin ihtiyaçları önem sırasına göre şöyle sıralanmaktadır (Doğan, 2005):

1. Fizyolojik ve temel ihtiyaçlar: Beslenme, dinlenme, duyuşsal etkinlikler gibi temel ihtiyaçlardan oluşmaktadır.
2. Güvenlik ihtiyacı: Birey, temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra korunmak ve güvenli içerisinde olmak, bu halini sürdürmek ister.
3. Sosyal ihtiyaçlar: Temel ihtiyaçlarını sağlayan ve güvenlik problemini çözen bireyler topluma karışma, doyum sağlayacak nitelikte arkadaşlıklar edinme ihtiyacı hissetmektedir.
4. Saygınlık ihtiyacı: Bireyin moralini yükseltecek olan ve motivasyonuna katkı sağlayan saygınlık görme durumu ona sosyal bir kimlik te kazandıracaktır.
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Hiyerarşik yapının en tepesinde yer alan bu ihtiyaç ile birey kendisini ifade edebilecek ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaran fırsatlar ararlar.

#### **b) Herzberg'in İki Etmenli Güdülenme Kuramı**

İki etmenli güdülenme kuramına göre bireyin gereksinimleri belirlenirken bu durum gerçek verilere dayandırılmaktadır. Bu kuram Herzberg ve arkadaşları tarafından yürütülen bir çalışma kapsamında toplam 28.000 çalışan bireyden elde edilen verilerin sınıflandırılmasına dayanılarak geliştirilmiştir. Bu kuram çalışanların ulaşmak istedikleri amaçlara ve kaçınmaya çalıştıkları durumlara ağırlık vermektedir (Şanlı, 2006). Herzberg'in bu kuramı geliştirmesi iş doyumunu kadar iş doyumsuzluğuna da önem vermesiyle ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda bireylerin çalışma ortamında iş tatminin artıran etkenler dışında iş tatminsizliğine neden olan faktörler de belirlenmiş ve iki ayrı grup şeklinde ayrılmışlardır. Bu gruplar sırasıyla güdüleyici ve koruyucu faktörler şeklinde tanımlanmıştır (Ağan, 2002). Bu kuramda da Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında olduğu gibi, gereksinimlerin karşılanması bireyi motive etmektedir. Herzberg tarafından tanımlanan koruyucu faktörle grubu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt kısmındaki fizyolojik, güvenlik ve sevgi ihtiyacı'na karşılık gelirken, güdüleyici faktörler de kendini gerçekleştirme ve saygınlık ihtiyaçlarına denk gelmektedir (Öztürk, 2002:28). Bu kuramın bulgularının her

mesleğe genelleştirilememesi kuramın zayıf yönüdür. Ayrıca örgütsel amaçlara uyarlanamamaktadır (Coşkuner, 1994).

#### c) **Başarı Güdüsü Kuramı**

Başarı güdüsü kuramı Mc Clelland tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre bireyin ihtiyaçları; başarı, bağlılık ve güçlü olma şeklinde üç gruba ayrılmaktadır. Bu ihtiyaçlar arasında bireyi ve toplumu en çok etkileyen “başarı” ihtiyacıdır. İnsanlar yaptıkları işlerde bir yandan başarılı olma hayali kurarken bir yandan da başarısız olmaktan korkarlar (Balcı, 2004:43). Bu kurama ve daha önceki kuramlara göre bireyin motivasyonu, hiyerarşik yapıdaki saygı görme ve kendini gerçekleştirme basamaklarından itibaren başlamaktadır. Başarı güdüsü bireyin başarısı ile doğru orantılıdır. Yani başarı güdüsü yüksek olan bireylerde iş başarısı daha yüksektir (Akdoğan, 2002:64)

#### d) **ERG kuramı**

Clayton Alfedler tarafından geliştirilen ERG kuramı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden uyarlanmış bir yaklaşımdır. Kurama göre insanın üç temel ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlar; bireyin var olmaya dair ihtiyaçları, ilişkisel ihtiyaçları ve gelişim veya büyümeye yönelik ihtiyaçlarından oluşmaktadır (Küçüközkan, 2015:103). Alfedler'in de Maslow gibi ihtiyaçlar hiyerarşisi mevcuttur. Yani bir alt seviyedeki ihtiyaçların doyuma ulaşmasıyla diğer ihtiyaçlara geçilebilmektedir. Bununla birlikte üst düzeydeki bir ihtiyacın tatminindeki başarısızlığın alt düzeydeki ihtiyaçlar açısından da tatminsizliğe neden olduğu savunulmaktadır (Tevrüz, 1999:72).

#### **2.3.4.2. Süreç Kuramları**

Bu kuram davranışın ortaya çıktığı andan sonlandığı ana kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri inceler. Örgütlerde üyeler arasında farklılıklar olabilir. Bu farklılıklar nedeniyle değer yargıları ve görüşleri de farklı olan bireylerin belirli davranışlar göstermesine yönelik güdüleme süreçlerinin aynı olduğu savunulmaktadır.

#### a) **Vroom'un Beklentiler Kuramı**

İş doyumuna yönelik beklentiler kuramı büyük ilgi görmüştür. Kurama göre bireyler akılcı davranmakta ve hedefe ulaşabilmek için kendilerine sunulan fırsatlardan en

uygun olanını seçerek o yönde davranış sergilemektedir (Ağan, 2002:20). Beklenti kuramına göre güdülenmenin iki temel bileşeni vardır. Bunlar bireyin davranışlarını düzenleyerek istediği hedefe ulaşma beklentisi ile bu hedefin birey için önemidir. Güdülenme bu iki bileşenin çarpımına eşittir (Akdoğan, 2002:66). Beklentiler kuramı bireyler arasındaki farklılıklara önem vermektedir. Bu nedenle kuram örgüt üyelerinin güdüleyen ortak faktörlerden çok her bireyin ne şekilde güdülendiğine odaklanır. Çünkü bireylerin sahip olduğu değerler ve beklentiler karışımı birbirinden farklıdır (Ağan, 2002:21). Tosunoğlu (1998), beklentiler kuramına ait üç kavram belirlemiştir. Bu kavramlar şöyle ifade edilmektedir:

- **Ödülün çekiciliği:** Bu kavram bireysel değişkenlik gösterebilmektedir. İnsanlar aynı ödülü farklı derecelerde arzulayabilmektedirler.
- **Bekleyiş:** Bireyin göstereceği çabaların ödüllendirileceği olasılığına dair algısıdır.
- **Araçsallık:** Birey aynı derecedeki performansı neticesinde aynı ödülü alır.

#### **b) Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı**

Çok değişkenli güdülenme Kuramı, beklenti kuramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Kurama göre iş görenlerin gösterdiği çaba iki etkene bağlıdır. Bunlar, ödüllerin bireyin gereksinimlerini karşılama derecesi ile bireyin ödülü çaba göstermeye değme olasılığı ya da beklentileri şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre ödüller için algılanan değer ya da beklendi iş görenlerin ediminin olumlu şekilde artıracaktır (Armstrong, 1993:162-163).

#### **c) Amaçlama (Tutarsızlık) Kuramı**

Locke tarafından geliştirilen amaçlama kuramına göre insanların amaçlarını bilinçli olarak seçtiği varsayımına dayanmaktadır. Bireyin amaçlı olarak hareket etmediğinde sürekli olarak rasyonel davranması beklenemez. Amaçlama kuramı çalışanların değerlemesi ve bireysel amaçlarıyla bağdaştırması açısından yöneticilere faydalı bir bakış açısı sağlamaktadır (Ağan, 2002:24).

#### **d) Denklik Kuramı**

Denklik kuramına göre örgütlerde bütün üyeler örgüt işleyişi içerisinde eşit davranılmak istemektedir. Bu istek üyelerin güdülenmesinde etkili bir unsurdur. Kuram yöneticilerin çalışanlara eşit davranılması halinde daha kolay güdülenebileceklerini

ifade eder. Adalet anlayışının bozulması ise güdülenmeyi olumsuz etkileyeceği ifade edilmektedir (Armstrong, 1993:164).

### **2.3.5. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler**

İnsan doğası gereği çalışmak, üretmek ve yaşamını sürdürmek için çeşitli zorluklarla mücadele eder. Bu bağlamda iş, hayatın önemli bir parçası haline gelmiştir. Hayatın bir alanında yaşanan duygular diğer alanlarına da etki etmektedir. Bu nedenle iş yaşamından alınan doyum, insanın yaşamını da etkileyen ve şekillendiren önemli bir unsurdur. İş doyumunu, fiziksel ve ruhsal anlamda yaşama katkı sağlamaktadır (Başaran, 2004:388). Çalışanların işlerinden memnun olmaları, kurumlarına bağlılıkları iş doyumunu ile yakından ilgilidir. Örgütlerde iş doyumunun artması ile birlikte devamsızlık ve iş gücü devri gibi istenmeyen durumlar azalmaktadır (Aktaran: Budak, 1999:50). Çalışanların iş doyumunu düzeyi farklı birçok etkenle ilişkilidir. Bu etkenler bireysel ve örgütsel olarak iki grupta ele alınmaktadır.

#### **2.3.5.1. Bireysel faktörler**

Bireyin iş ortamından beklentilerini ne düzeyde karşıladığını gösteren iş doyumunu düzeyi, çalışandan kaynaklanan bazı özelliklerle ilişkilidir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim gibi kişiye has bu özelliklerle birlikte değer yargıları ve inançları da iş doyumunu etkilemektedir (Budak, 1999:50). Çalışanların iş doyumunu düzeyi üzerine etkili bireysel faktörler şu şekildedir:

**Yaş:** Bilimsel veriler çalışanların yaşı ile iş doyumunun doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşın ilerlemesi ile birlikte bireyin iş tecrübesi artmakta, işine uyumu kolaylaşmakta ve iş doyumunu olumlu yönde etkilenmektedir. İş deneyiminin artması ve uzmanlaşma çalışanın performansını da artırmaktadır. Locke'a göre iş performansının artması da ortaya bir ürün konulmasının verdiği tatminden dolayı da iş doyumunu olumlu etkilemektedir (Sevimli ve İşcan, 2005:57).

**Cinsiyet:** İş doyumunu ile cinsiyet arasında tutarlı bir ilişki ortaya konulamamıştır. Alan yazında bazı araştırmalarda cinsiyet faktörünün çalışanların iş doyum düzeyini etkileyen bağımsız bir faktör olduğu ifade edilmesine rağmen, etkisi olmadığını bildiren çalışmalar da mevcuttur. Cinsiyetin iş doyumunu üzerine etkisi olduğunu ifade eden çalışmalarda da tartışmalı sonuçlar bildirilmiştir. Çalışmaların bir kısmı kadın cinsiyetin iş doyum seviyesinin daha yüksek olduğunu belirtirken diğerleri tam tersini savunmaktadır (Yelboğa, 2007:3).

**Eğitim Düzeyi:** İş doyumunu üzerinde etkili bir faktör olarak belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların iş doyum seviyelerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Çalışanların eğitim düzeylerine göre iş yapmaları motivasyonunu, verimliliğini ve iş doyumunu artırmaktadır. Yeterliliklerinin üzerinde bir performans gerektirecek iş verilmesi halinde ise çalışan strese girecek ve endişe duyacaktır. Bu durum iş doyumunun azalmasına neden olur (Aşık, 2010:39-40).

**Kişilik:** Örgütlerde üyelerin kişiliği ile yaptıkları işten beklentileri arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öz güveni yüksek olan bireylerin iş doyum düzeyi daha yüksektir. Örgüt içerisinde kendisini ispat etmiş ve yeterlikleri konusunda çevresini ikna etmiş olan üyeler örgüt içerisinde başarılı olmak üzere daha fazla güdülenmektedir. Bu bireyler daha azla sorumluluk alarak adalet anlayışını desteklemektedir. Övülme ve onaylanma gereksinimi azalmış olan bu bireyler, eleştirilere daha hoşgörülü yaklaşırlar ve kaygı düzeyleri düşüktür (Başaran, 2008:220).

**Mesleki Kıdem:** Örgütlerde iş hayatına yeni başlayan üyelere diğer üyelerin destekleri ve ilk zamanlarda yüksek hoşgörü gösterilmesi bu üyelerin iş doyumlarını yüksek tutan etkenlerdir. Ayrıca işe yeni başlayan bir kişiye yaptığı iş çekici ve ilginç gelebilir. Bu durum da iş doyumunu olumlu etkiler. Zaman içerisinde iş doyumunu düzeyi azalmaktadır. Bu durum çalışanın moral ve motivasyonunu da düşürmektedir (Yelboğa, 2007:4).

### 2.3.5.2. Örgütsel faktörler

İş doyumunu üzerine etkili olan bireysel faktörler dışında örgütle ilişkili olan bir kısım faktörler de incelenmiştir. Bu faktörler arasında işin genel niteliği, çalışana sağladığı faydalar ve çalışma şartları ile iş doyum seviyesi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Toplumsal olan bu faktörler dışarıdan tespit edilebilen, ölçülebilen ve karşılaştırılabilen niteliktedirler. Aşağıda çalışanların iş doyumunu üzerine etkili örgütsel faktörler belirtilmiştir.

**Ödüllendirme:** Çalışanların verimliliği ve başarıları nedeniyle yönetim tarafından ödüllendirilmeleri, adaletli bir ödüllendirme sisteminin olması iş doyumunu etkilemektedir. Verimliliği yüksek olan örgüt çalışanlara yönetimin ikramiye gibi ödüller vermesi iş doyum seviyesini artıracaktır. Ödüllendirme çalışanın takdir edilmesi, övgü dolu sözlerle ödüllendirilmesi şeklinde de olabilir. Yönetimin ödüllendirme sistemini adaletli şekilde işlettiğini çalışanlara hissettirmesi ve bu konuda şeffaf olması çok önemlidir (Aydın, 2006: 56).

**Çalışma Şartları:** Çalışanları iş ortamlarındaki fiziksel koşullar iş doyumunu ile yakından ilişkilidir. Ortam ısı, ışık ve nem düzeyi, ses yalıtımı, tehlikelerden korunması ve rahatlığı çalışanların işe olan bağlılığını, devamlılığını arttırırken iş gücü devrini azaltmaktadır. Bu faktörler de iş doyumunu ile doğrudan ilişkilidir (Başaran, 2004:388).

**Ücret:** Çalışanları yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret iş doyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Verilen ücret çalışanın işe karşı tutumuyla yakın ilişkilidir. Örgüt içerisinde uygulanan ücret politikasının adalet anlayışıyla uyumu çok önemlidir. Çünkü çalışanlar kendilerinin yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücreti değerlendirmeleri yanında, aynı iş için diğer üyelerin ne kadar ücret aldıklarıyla da ilgilenmektedirler. Bu bağlamda eşit iş için eşit ücret politikası uygulanması iş doyumunu açısından önemlidir. Çalışanlar, çevresindekilerden daha çok ücret almalarından ziyade dengeli bir dağılım yapılmasına önem vermektedirler. Maddi olarak doyuma ulaşamayan bir çalışanın iş doyumunu da olumsuz etkilenmektedir. Örgütsel bağlılığı azaltan bu durum iş gücü devrini hızlandıracak ve devamsızlıklara neden olacaktır (Aşık, 2010:41).

**Terfi:** Çalışanın terfi edilme ihtimali iş doyumunu üzerine olumlu etkisi olan bir faktördür. Çalışan yeni başladığı bir işte ilerleme ve terfi olanaklarının olmadığını düşündüğünde çabalarının bir işe yaramayacağını hissedebilir. Bu durumda iş ortamına karşı olumsuz bir tutum sergileyebilir. Böyle bir durumda iş doyumundan bahsedilemez. Bununla birlikte bazı örgütlerde adaletsiz bir yaklaşım sergilenerek liyakatsiz şekilde terfilerin olması görülebilmektedir. Yöneticilerin kendilerine yakın olanları kayırma veya sözlerinden çıkmayacak kişileri terfi ettirmesi diğer çalışanların motivasyonunu ve iş doyumunu olumsuz şekilde etkileyecektir (Eren, 2012:248).

**İş ve İşin Niteliği:** Yapılan iş için çalışanlar açısından bir anlam ifade etmesi çok önemlidir. Birey, yaptığı işin önemli olduğunu hissettiği sürece olumlu şekilde güdülenmektedir. Ayrıca kendilerini geliştiren işlere karşı da çalışanların ilgisi daha yüksektir. Bu durumlarda iş doyumunu seviyesi de yükselmektedir (Günbayı, 1999:6).

**Çalışma Arkadaşları:** Çalışma ortamında geçirilen süre insan hayatında oldukça önemli bir yer işgal etmektedir. Bu bağlamda bireyin hayatın her alanında mutlu olmak istemesi ve sosyalleşme ihtiyacı iş ortamı için de geçerli olacaktır. İş ortamında kurulan iyi ilişkiler bireyin ortam daha çok benimsemesine, işine bağlılığının artmasına ve devamsızlığının azalmasına neden olan önemli bir faktördür. Bu nedenle çalışma ortamındaki arkadaşların bireyin iş doyumunu üzerine olan etkisi önemlidir.

Çünkü birey, etkileşimde bulunduğu diğer çalışanlar nedeniyle kendisini örgütün bir alt grubuna ait hissetmeye başlar. Bu durum bireyde tatmin duygusuna neden olarak iş doyumunu arttırır (Bingöl, 1990:202).

**Denetim:** Örgütlerde üyeler denetimden rahatsız olurlar. Çünkü geleneksel anlayış ile yapılan denetimler eksik ve hata bulmak amacıyla, denetleyenin üstünlüğünü göstermek ve çalışanları küçük düşürmek amacıyla yapıldığı algısını doğurur. Bu nedenle yönetimin denetleme sürecini düzeltici, yardım edici ve yol gösterici bir amaçla yapıldığını hissettirmesi bu önyargıların kırılmasını sağlayacaktır. Böyle bir yaklaşım iş doyumunu üzerine olumlu şekilde yansıyacaktır (Başaran, 2004:389).

### 2.3.6. İş Doyumunun Ölçülmesi

Uzun yıllardır bilimsel araştırmalara konu olan iş doyumunu kavramı farklı teknikler kullanılarak ölçülebilmektedir. Bunlar; görüşme, kritik olay ve ölçek gibi yöntemleri kapsamaktadır. Mülakat yöntemleri oldukça yaygın kullanılmakta ve farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bunlar;

- Serbest mülakat
- Durum değerlendirme
- Panel mülakat
- Biyografi mülakatı
- Çok yöntemli mülakat

şeklinde ifade edilmektedir. İş doyumunu seviyesinin belirlenmesi için yapılan durum değerlendirme mülakatında bireye bir örnek olay sunulur. Böyle bir olay yaşamaması halinde kendisinin nasıl davranacağı sorgulanmaktadır. Kritik olay yönteminde bir değerlendirmeci tarafından tutulan kayıtlardan yola çıkılır. Bireyin dikkat etmesi gereken hem olumlu hem de olumsuz durumlardaki davranışlarına dikkat edilir. İş doyum düzeyinin belirlenmesinde en çok ölçek yöntemi kullanılmaktadır. Ölçek yöntemi ile uygulanan tutum ölçekleri, iş doyumunu hakkında önemli bilgilerin toplanmasını sağlamaktadır. Tutum ölçekleri sadece bilimsel araştırmalarda kullanılmak üzere kullanılmamaktadır. Çalışanlarını yakından tanımak, sorunlarını anlamak ve çözüm üretmek isteyen yöneticiler de çeşitli tutum ölçeklerini kullanarak çalışanların iş doyumunu hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler (Özkalp ve Kırel, 2003). Alan yazında mevcut çalışmalar içerisinde farklı iş doyumunu değerlendirme ölçekleri mevcuttur. Alanyazında oldukça sık karşılaşılan Minnesota İş Doyum Ölçeği, 1967

yılında Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte içsel ve dışsal doyum seviyesini belirlemek için 20 ifade kullanılmıştır. Bu ifadeler 5 li likert skalası ile sorgulanmaktadır. 1985 yılında Baycan Tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Bu çeviri ile birlikte ulusal alanyazındaki bilimsel çalışmalarda da Minnesota İş Doyum ölçeği kullanılmaya başlamıştır.

Hackman ve Oldman tarafından 1975 yılında geliştirilen İş Doyum Ölçeği, Smith ve ark. tarafından 1969 yılın da geliştirilen ve daha sonra yeniden düzenlenen İş Betimlemesi Ölçeği dışında ülkemizde hazırlanan ölçekler de artış göstermiştir. Ergin tarafından hazırlana ERİTA iş doyum ölçeği 67 ifadeden oluşmaktadır. Tok (2004)'un geliştirdiği İş doyum ölçeği 35 maddeden oluşmakta ve ifadeler 5'li likert skalası ile verilmektedir.

### 2.3.7. İş Doyumsuzluğu ve Sonuçları

İş doyumsuzluğu çalışanların işlerinden veya çalışma ortamından memnun olmamaları ve bu memnuniyetsizlik nedeniyle oluşan tepkinin bir göstergesidir. İş ortamında çalışanların doyumsuzlukları farklı şekillerde kendini gösterebilir. Doyumsuzluk nedeniyle ortaya çıkan tepkiler yapıcı/yıkıcı ve aktif/pasif boyutlarda ele alındığında dört farklı çalışan tepkisi görülmektedir (Aydın, 2006:63). Bunlar; kaçış, sesini yükseltme, bağlılık ve umursamazlık şeklinde ifade edilmektedir.

- **Kaçış:** Ayrılma şeklinde de ifade edilen bu tepki örgüt ile yollarını ayırma sürecidir. Bu durum işten ayrılma veya farklı iş arayışları şeklinde kendini gösterebilir. Örgütlerde iletişim mekanizmalarının güçlü olması çalışanın böyle bir tepkisinin daha hızlı öğrenilmesini ve iş doyumsuzluğunun nedenlerinin araştırılmasını sağlar. Böylelikle, çözülebilecek problemlere b üy ümeden m üdahale edilebilir.
- **Sesini yükseltme:** Çalışanın mevcut koşulları düzeltmek amacıyla verdiği aktif ve yapıcı bir tepki şeklidir. Çalışanların problemlerini yöneticilerle tartışması ve sendika desteği ile bu durumu dile getirmesi bu yönde bir davranıştır. Genellikle bireysel olarak çözülemeyen sorunlar için çalışanların birlikte hareket etmesi ve sesini yükseltmesi çözüm sağlayabilmektedir.
- **Bağlılık:** Çalışanların iyimser bir tutum sergileyerek sorunların çözümünü beklemesi, şartların düzeleceğini umması örgüte bağlılığını yansıtır. Bağlılık,



örgütü dışarıya karşı savunma ve yönetime karşı güvenme şeklinde de görülebilir.

- **Umursamazlık:** Çalışanlar problemlerin çözülmesi amacıyla herhangi bir girişimde bulunmazlar. Pasif kalarak sorunların daha da büyümesine, şartların kötüleşmesine seyirci kalırlar. İş doyumsuzluğunu yansıtan bu tepkiler çalışanın devamsızlığı, işe geç gelmesi, verimliliğinde azalma şeklinde kendini gösterebilir.

### **2.3.8. Öğretmenlerde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler**

Pek çok meslek grubunda olduğu gibi eğitim alanında da çalışanların yaptıkları iş ve çalışma ortamlarına yönelik olumlu ve olumsuz algıları oluşmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek üzere yapılan bilimsel çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerle devamlı olarak etkileşim halinde olmaları ve öğrencilerin eğitimlerine yönelik gereksinimlerini karşılama çabalarının stres ve baskıya neden olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgi, beceri ve mesleki yeterliliklere yönelik gelişim fırsatı bulamamaları, iş ve çalışma ortamına yönelik gereksinimlerinin karşılanmaması gibi faktörlerin motivasyon kaybına ve iş doyum düzeyinde azalmaya neden olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu azaltan faktörleri inceleyen Wolpin ve ark. (1991) iş yükünün artması, mesleki yeterlilik endişesi, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamama stresi gibi faktörleri etkili olarak değerlendirmişlerdir.

Toplumun, öğrenci velilerinin eleştirel yaklaşımlarıyla birlikte öğretmenlerin takdir edilmemesi öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Akçamete vd., 2001:7). Öğretmenlik mesleği doğası gereği oldukça streslidir. Stresin de iş doyumunu azalttığı belirlenmiştir. İş ortamındaki stres bireylerde fizyolojik ve psikolojik tepkileri oluşturur. Bu tepkiler zaman içerisinde öğretmenlerin kurumda çalışma isteğine dair kararını etkilemeye başlar. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler üzerine yapılan bir çalışmada bazı bağımsız faktörler belirlenmiştir. Bunlar; öğretmenin karakteri, mesleki beceri ve yetenekleri, Okulda öğretmeni değerlendiren kriterler, mesleksi başarı durumu, takdirler ve ödüller şeklinde sıralanmıştır (Akt. Tahta, 1995:2).

## **2.4. Liderlik ve İş Doyumu**

Alanyazında yer alan bilgiler iş doyumunun pek çok etkenle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan bir kısmı liderlik ve iş doyumunu ilişkisini incelemiştir. İş doyumunu üzerinde yapılan araştırmalarda çalışanların iş doyumunu düzeylerinin liderlerinin yaklaşımlarına göre değiştiğini belirlemişlerdir. Bu çalışmalarda liderlerin bireysel özelliklerinin, iş tecrübelerinin, ödül ve ceza uygulama eğilimlerinin de önemli olduğu ifade edilmiştir. Benzer çalışmalarda lider ve üye etkileşiminin, çalışanların takdir edilmesinin, yöneticilere bağlılıklarının iş doyumunu üzerine etkileri ortaya konmuştur. Çalışma ortamındaki stresin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Erinçin, 2005:112).

Liderlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler coğrafik bölgelere göre değişiklik gösterebilmektedir. Doğu ve Batı yönetim tarzları şeklinde ifade edilen yönetim anlayışlarında çalışanların işine bağlılıkları ve iş doyum seviyeleri farklılık göstermektedir. Batı tarzındaki yönetim anlayışında çalışanların iş doyum düzeyleri daha yüksek olup bu örgütlerde transformasyonel liderlik tarzının hakim olduğu görülmektedir. Öte yandan doğu yönetim tarzına uygulanan otoriter liderlik anlayışının hakim olduğu örgütlerde çalışanların yöneticilerine bağlılıkları olumsuz etkilenmemektedir. Aksine son derece bağlı oldukları görülmektedir. İş doyumunun otoriter liderlik tarzından etkilenmediği ifade edilmektedir (Lok ve Crawford, 2004:321).

Yukarıda bahsedilen araştırmaları destekleyen çalışmalarda da dönüştürücü liderlik yaklaşımının belirgin olduğu örgütlerde çalışanların iş tatmin düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Sağlık çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma kapsamında da dönüşümcü liderlik yaklaşımı ile çalışanların iş tatmin düzeylerinin yükseldiği gösterilmiştir.

Liderlik stili ile çalışanların iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada bu iki kavram arasındaki ilişki tespit edilmiştir (Akt. Karaca, 2008:99). İşletme alanında yapılan bir araştırma kapsamında orta düzey yöneticilerin iş doyum seviyelerinin, dönüşümcü liderlik yaklaşımı arasında bir doğru orantı olduğu gözlenmiştir (Seltzer ve Bass, 1990). Bu araştırma kapsamında dönüşümsel liderlik yaklaşımının alt boyutlarının da iş doyumuna olan katkısı incelenmiştir. Bu bağlamda dönüşümsel liderlik yaklaşımının bireye önem verme boyutunun çalışmaların iş doyumuna en yüksek katkıyı yaptığı gösterilmiştir.

Medley ve Laroche (1995) tarafından yapılan bir çalışmada çok faktörlü liderlik ölçeği ve iş tatminin indeksi ölçeği uygulanarak dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik

yaklaşımlarının çalışanların iş doyumunu üzerine etkisini araştırmışlardır. Hemşireler üzerinde yapılan bu araştırmada lider konumundaki başhemşirelerin dönüşümsel liderlik yaklaşımı ile çalışanların iş doyumlarının daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir (Medley ve Laroche, 1995, 64).

Örgütlerde, çalışanların iş doyum düzeyi ile liderlik tarzı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda iki temel sonuç ortaya konmuştur. Bunlar:

- Bir örgüt liderinin çalışanları üzerinde olumlu duygusal etki oluşturması örgüt başarısına olumlu şekilde yansıtacaktır.
- Başarılı sonuçlar elde eden örgütlerde liderler sadece bir yönetim şekliyle yetinmeyip çeşitli liderlik yaklaşımlarından faydalanmaktadırlar.

#### **2.4.1. Yöneticilerin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki**

İnsana ve çalışana değer veren bir yönetim anlayışı ile yönetilen okullarda insan kaynakları başarılı bir şekilde yönetilebilir (Çelik, 1993:26). Okullarda lider konumundaki yöneticilerin yönetmekte oldukları kurumun sağlığını ve etkililiğini sürdürmek amacıyla örgütün yapı ve işleyişine uygun olan bir liderlik tarzı benimsemesi gerekir. Bu sayede okulun başarısı ve verimliliği yükselir, çalışanların iş doyum seviyesi artar ve okul içinden veya dışından okula karşı olumlu duygular gelişir (İlgar, 2005:65).

Örgütlerin devamlılığını sürdürebilmesi ve başarılı sonuçlar elde etmesi için etkin bir liderle birlikte yenilikçi ve yaratıcı anlayışa sahip olması önemlidir. Bunun için motivasyonu yüksek, nitelikli ve örgüte güçlü şekilde bağlı çalışanların olması gerekir. Çalışanın işine bağlı olması, mesleğini sevmesi iş tatmin düzeyini olumlu etkiler. Bu durum çalışanın performansını artırarak örgüt verimliliğine katkı sağlamaktadır (Zeren, 2007:82). Bu bilgiler çalışma hayatının her alanı için geçerlidir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin de motivasyonunun sağlanması kurum başarısı için gereklidir. Öğretmenlerin mesleki algılarının belirlenmesi ve bu doğrultuda gereksinimlerin karşılanması ve imkan sağlanması motivasyonu kolaylaştırır. Lider konumundaki yöneticilerin, öğretmenleri ilgi alanları doğrultusunda görevlendirmeleri, çatışmaları çözmeli ve öğretmenlerin performansını etkileyen faktörleri yakından incelemelidir (Narsap, 2006:86).

Yöneticilerin liderlik gücünün de çalışanlar üzerindeki etkileri incelendiğinde okullardaki yöneticilerin liderlik gücü ile çalışanların iş doyum seviyesi ve performanslarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki başarıları da bu güç ile olumlu yönde etkilenmektedir (Çelik, 2012:7). Yönetici tarafından motivasyon desteği alan çalışanların kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimleri de iyileşmektedir. Böylece örgüt amaçları doğrultusunda bir bütün halinde hareket etmeleri kolaylaşır (Nas, 2006). Okullarda yöneticilerin öğretmenlerin sorunlarını algılaması, çözüm konusunda destek olması ve bu konuda duyarlı davranması öğretmenlerin üretkenliğini artırmaktadır. Çalışanın kendisine değer verildiğini hissetmesi, kendisini o kurumun bir parçası olarak görmesini sağlamaktadır. Bu durumda kurumun hedeflerinin benimsenmesi kolaylaşır. Çalıştığı okula bağlı öğretmenler, sadece kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmeyip, enerjilerini ve potansiyel güçlerini okulun amaçları doğrultusunda kullanmaktadırlar (Zeren, 2007:2).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde liderlik ve iş doyumunu üzerine yapılmış bilimsel çalışmaları hakkında bilgi verilecektir. Bu iki kavrama yönelik Ulusal ve uluslararası çapta bilimsel çalışmalarda elde edilen veriler çalışmamız için zemin oluşturmaları bakımından önemlidir.

Ülkemizde liderlik ve iş doyumunu konusunda mış çalışmalar mevcuttur. Benibol'un (2015) okul öncesi eğitiminden sorumlu yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile içsel doyum arasında orta, dışsal iş doyum arasında ise orta ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Diğer taraftan, serbestlik tanıyan liderlik stili ile içsel iş doyum arasında düşük düzeyde negatif ve dışsal iş doyumunu arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çek'in (2011) bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasında, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Nal'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin paternalist liderlik davranışlarının, sağlık çalışanlarının iş doyumunu ve örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre paternalist liderlik davranışının artması ile örgütsel adalet algısının da arttığı gözlenmiştir. Buna paralel olarak sağlık çalışanlarının örgütset

adalet algıları arttıkça iş doyumlarının da arttığı saptanmıştır. Çulha'nın (2017) okul psikolojik danışmanlarının yöneticilerin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının algıladıkları, yöneticilerin Dönüşümcü, Sürdürümcü ve Serbest Bırakıcı liderlik stilleri ile iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çetin (2016) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyum ile ilişkisini araştırmış ve okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca söz konusu çalışmada etik liderlik davranışları arasından karar vermede etiğin öğretmenlerin iş doyumunu en yüksek düzeyde etkileyen etik liderlik boyutu olduğu sonuca varılmıştır. Akyürek (2016) ilkökul kademesinde yöneticilerin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında liderlik fonksiyonları ile iş doyum ilişkisi incelendiğinde; güçlü vizyon alt boyutu ile iş doyum arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki; destekleyici liderlik ile iş doyum arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki; öğretimsel destek ile iş doyum arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ve denetim alt boyutu ile iş doyum arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Kete'nin (2015) okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel adalet algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmada yapılan regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı gözlenmiştir. Yılmaz'ın (2014) yaptığı çalışmada ise özel okullardaki ilkökul yöneticilerinin liderlik biçimi ile sınıf öğretmenlerinin iş doyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dönüşümcü liderlik davranışları ile iş doyum arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Liderlik ve iş doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen Fuller ve Morrison, 1999 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde, hemşirelerin katılımı ile yürüttükleri bir araştırmada farklı liderlik tarzlarının iş doyumuna etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumunu olumlu şekilde etkilediği ortaya konmuştur. Liderlikte çoklu etki ölçeği kullanılarak

gerçekleştirilen araştırmada dönüşümcü liderlik yaklaşımının çalışanların enerjisini artırdığı ve motivasyonlarına katkıda bulunduğu da belirlenmiştir.

İlköğretim kademesinde yöneticilik yapan bireylerin liderlik özelliklerini ne düzeyde taşıdıklarına dair bir araştırma kapsamında katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan bir form doldurtulmuştur (Bayrak ve Bayrak, 2002). Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel, etik, vizyoner ve dönüşümcü liderlik şeklinde dört farklı liderlik özelliklerini taşıdıkları tespit edilmiştir.

Farklı iş kollarında görev yapan yöneticilerin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik tarzları ile çalışanların iş tatmin seviyesinin ilişkisi değerlendirilmiştir (Börü ve Güneşer, 2005). Çok yönlü liderlik ölçeği kullanılarak yapılan bu araştırmada dönüşümsel liderlik tarzının çalışanların lidere olan bağlılıklarını ve güven düzeyini artırdığı, iş tatmin seviyesini olumlu şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Liderlik stillerine yönelik bir araştırmada Şahin (2005), hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu algılarda katılımcıların bireysel özellikleri, mesleki ve okul ortamı gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Toplam 1000 katılımcı ile yürütölen bu araştırmada, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Karar Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algıları, çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin algıları ise meslekte geçirdikleri süre, çalıştıkları okulların statüleri ve sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı gösterilmiştir.

İş doyumunu alanında ölkemizde yürütölen ilk geniş kapsamlı araştırma Balcı (1985) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada yöneticilerin doyumlarını artıran en önemli faktörün işin niteliği olduğu, azaltan en önemli faktörün de aldıkları ücret olduğu gözlenmiştir. Eğitim alanında iş doyumunun ve verimliliğin artırılması için çalışanların moral düzeyi artmış ve motivasyonlarının yüksek olması gerekir. Bu durum etkin bir yöneticilik anlayışı ile sağlanabilir. Yöneticilerin çalışanlar için örnek olması ve onlarda çalışma duygusunu artırabilmesi gerekir. Ancak çalışanların doyum sağlaması süreklilik göstermez. Çünkü bir ihtiyacın karşılanması ile sağlanan iş doyumunu farklı bir ihtiyacın belirmesiyle yeniden azalabilir. Bu yüzden çalışanların

nasıl motive olduklarını keşfeden bir yönetici bu konuda duruma göre önlemler alarak çalışanların iş doyumunu yükseltebilir (Karaköse ve Kocabaş, 2006:4).

Ülkemizde okullardaki yönetici ve öğretmen ilişkisini ortaya koyan bir çalışmada iletişim süreci değerlendirilmiştir. Celep (1992) tarafından yürütülen bu çalışmada ilkokullarda görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin iletişim düzeyleri ve öğretmenlerin bu iletişime yönelik tutum ve davranışı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda iletişimin tek yönlü olarak işlediği, yöneticilerin konumlarından gelen gücü hissettirmeye çalıştıkları, sosyal faaliyetlere katılım göstermedikleri, öğretmenlerle aralarına bir sınır koydukları gösterilmiştir. Benzer bir araştırma Bolat (1996) tarafından bir Üniversitede yöneticiler, öğretim elemanları ve idari personelin katılımı ile yapılmıştır. Çalışmada, yöneticiler kendilerinin hem idari personel ile hem de akademik personel ile yakın ilişkiler kurduklarını ve onlarla her zaman görüştiklerini ve yeterli zaman ayırdıklarını ifade etmelerine karşın öğretim üyeleri ve idari personel bunun aksini beyan etmişlerdir. Yöneticilerin olumsuz eleştirilerden rahatsız olmadıklarını belirtmelerine rağmen bu konuda öğretim üyelerinin ve idari personelin algılarının oldukça farklı olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde özellikle eğitim birimlerinde yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyum düzeyini etkilediğini gösteren çok sayıda çalışma olmasına rağmen bu çalışmalarda öğretmenlerin algıladıkları liderlik stillerinin alt boyutlarının coğrafik bölgelere göre değişiklik gösterdiğinin saptanmıştır (Akyol Kılıç, 2014:107). Bu sonuçtan yola çıkarak; çalışmayı yürüttüğümüz coğrafik bölgedeki farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin dahil olduğu bu bilimsel araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı kanısındayız.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın evren ve örnekleme yönelik genel bilgiler, veri toplama yöntemleri ve araçları ve çalışmanın aşamaları hakkında açıklamalar yapılmıştır.

### 3.1. Araştırma Modeli

Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algıları ile iş doyumu seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere planlanan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Bu modelde amaç iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin ve etkileşimin varlığını belirlemektir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar,1984,83). Bu çalışmada öğretmenlerin iş doyumu seviyeleri ve okul yöneticilerinin liderlik stiline yönelik algıları ayrı ölçeklerle değerlendirilerek bu iki ölçek puanlarının ilişkisi değerlendirilmesi yapılacağı için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

### 3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Adıyaman İlindeki T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Adıyaman İlinde 124 devlet okulu ve 4 özel okul olmak üzere okul öncesi eğitim veren toplam 128 okul bulunmaktadır. Bu okullarda 310 tanesi devlet okulunda, 36 tanesi özel okullarda olmak üzere toplam 346 anaokulu öğretmeni görev yapmaktadır. Ölçekler, Adıyaman İl merkezi ile Tut, Besni, Kahta ve Gölbaşı ilçelerindeki 82 anaokulda görev yapan 316 anaokulu öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya, Adıyaman ili MEB'e bağlı olarak çalışan tüm anaokulu öğretmenleri dâhil edilmiştir. Aynı zamanda yöneticilik görevi bulunan öğretmenlere ölçek uygulanmamıştır. Ölçeği doldurmak istemeyen öğretmenler çalışmaya dahil edilmemiş ve ölçek uygulanmamıştır. Çalışma hakkında bilgi verildikten sonra ölçeğin doldurulması sağlanmıştır. Ölçek konusunda rehberlik yapılmıştır. Doldurulan tüm ölçeklerin geçerli olduğu görülmüştür.



### **3.3. Verilerin Toplanması**

Veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçek için, Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama öncesinde ölçeğin uygulanacağı okul yöneticileri ile görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yönetimden çalışmanın yürütülmesine dair destek talep edilmiştir. Örneklem sayısına göre ölçek formları çoğaltılarak araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış ve doldurulduktan sonra toplanmıştır. Bazı öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı ölçek çalışmasına katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Toplam 316 ölçek doldurulmuştur. Araştırmacı okullara bizzat giderek öğretmenlerle birebir görüşmüş, çalışma ve ölçek formu hakkında bilgi vermiş, akabinde ilgili veri toplama araçlarının doldurulmasına nezaret edilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Özellikleri**

Çalışmanın problemlerine yönelik verilerin elde edilmesi için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin benimsedikleri liderlik stillerini belirlemek amacıyla “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek formu genel bilgiler ve iki farklı ölçek olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ait genel bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile 8 soru yöneltilmiştir. İkinci bölümde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı liderlik stillerini tespit etmek için 36 soruluk “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” yer almıştır. Üçüncü bölümde ise, öğretmenlerin iş doyum düzeyini tespit etmek amacıyla 20 soruluk “Minnesota İş Doyum Ölçeği”ne yer verilmiştir (Ek).

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin bireysel özelliklerine dair çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, kıdem yılı, okuldaki öğretmen sayısı, yöneticilerin cinsiyeti, okul türü ve günlük çalışma saatlerine ilişkin toplam sekiz soru yöneltilmiştir.

#### **3.4.2. Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği**

Yöneticilerin liderlik davranışlarını karşılaştırmak ve liderlik stillerini çeşitli faktörlere göre açıklamak amacıyla 1995 yılında Bass ve Avolio tarafından geliştirilen ölçeğin daha öncede farklı alanlarda kullanılarak geçerlik ve güvenirliği ortaya konmuştur. Genellikle okullarda öğretmenlerin kurum yöneticilerinin liderlik anlayışına yönelik algılarını ve sorunları inceleyen çalışmalarda kullanılan Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 36 ifadeden oluşan ölçekte 5 aşamalı likert skalası kullanılmıştır. İfadelerin “hiçbir zaman” dan “her zaman” sıklığına seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekteki ifadeler ile ölçülen liderlik stilleri 3 genel faktör altında toplam 7 faktörden oluşmaktadır (Akdoğan, 2002: 82). Bu faktörler dönüşümcü liderlik altında karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım ve bireysel destek faktörleri, etkileşimci liderlik stili altında ödüle bağlı aktif ve pasif şekilde istisnalarla yönetim yaklaşımı ve serbestlik tanıyan liderlik stili şeklinde ifade edilmiştir. Akdoğan tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri.92 olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2002: 82). Tablo 2’de Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeğinde kullanılan ifadelerin ilişkili olduğu liderlik stilleri gösterilmektedir.

**Tablo 2: Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeğindeki ifadeler ve liderlik stilleri**

<b>Dönüşümcü liderlik</b>	
Karizmatik/ilham verici	6, 9, 10, 13, 14, 18, 23, 25, 34, 36
Entelektüel uyarım	2, 8, 30, 32
Bireysel destek	15, 19, 29, 31, 35
<b>Etkileşimci liderlik</b>	
Ödüle bağlı	1, 16, 11
İstisnalarla yönetim (aktif)	3, 12, 20
İstisnalarla yönetim (pasif)	
<b>Serbestlik tanıyan liderlik</b>	5, 7, 17, 28, 33

### 3.4.3. Minnesota İş Doymu Ölçeği

Çalışanların iş doymu seviyesini ölçmek amacıyla 1967 yılında Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilen Minnesota İş Doymu Ölçeği 1985 yılında Baycan tarafından dilimize uyarlanmıştır (Baycan, 1985). Ülkemizde birçok araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik düzeylerini inceleyen Akkamış (2010:30), ölçeğin güvenirliğinin 0,83 ve geçerliliğinin 0,80 düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Minnesota İş Doymu Ölçeği’nde iş doymunun kaynaklarına yönelik

değerlendirme de yapılabilmektedir. Bu bağlamda içsel ve dışsal tatmin soruları belirlenmiştir. İçsel tatmin soruları 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 15, ve 20 numaralı ifadelerle ölçülürken, dışsal tatmin soruları da 5, 6, 8, 12, 13, 14, 17, 18 ve 19 numaralı ifadelerle değerlendirilmektedir. İçsel faktörler bireyin kendisiyle ilişkili olup, kendiliğinden gelişebilirler. Bu faktörler bireysel ihtiyaçlar ve saygınlık beklentisi gibi ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Dış faktörler bireyin çalışma ortamındaki yönetim anlayışı, çalışma koşulları, iş çevresi, ücretler, terfi durumu, haklar ve güvenceler gibi gereksinimleri içerir (Özdayı, 1990: 43). Ölçekteki ifadeler 1-5 arasında puanlanan beşli likert skalası şeklinde ölçülmektedir. Puanlama “Hiç memnun değilim” ifadesi için 1 puan, “Memnun değilim” ifadesi için 2 puan, “Kararsızım” ifadesi için 3 puan, “Memnunum” ifadesi için 4 puan ve “Çok memnunum” ifadesi için 5 puan şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte bulunan ifadelerde ters puanlamayı gerektirecek bir düzenleme yoktur.

Ölçek verileri üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin güvenilirlik analizinde ölçeğe ait Cronbach alpha değeri  $\alpha = .934$  çıkmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeğinde ise bu değer  $\alpha = .915$  olarak elde edilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3: Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerleri**

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	36	.934
Minnesota İş Doyum Ölçeği	20	.915

20 maddelik Empatik eğilim ölçeğinin güvenilirlik analizi değerlendirildiğinde Cronbach's Alpha Değeri'nin 0,678 olduğu belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilirlik sınırları içerisinde uygulandığını ifade etmektedir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma formundan elde edilen veriler *Statistical Package for the Social Sciences* paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı yüzde ve frekans analizleri ile incelenmiştir. Araştırmada kullanılması gereken analiz yöntemleri Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Bu test verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemektedir.

Kullanılan iki ölçüğe ait alt boyutların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkili karşılaştırmalar için T testi, ikiden fazla grubun karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı çıkan sonuçlar için farklılığın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi olan Tukey testi kullanılmıştır. Çalışanların iş doyumu düzeyi ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar tablo halinde verilmiştir. İstatistiksel analizlerde  $p < 0.05$  düzeyi, anlamlı olarak kabul edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı, yöneticinin cinsiyeti, okulun türü ve günlük çalışma saatleri gibi değişkenlere yönelik veriler tablolar halinde verilmiştir.

Ölçek formlarını dolduran öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 3’de gösterilmektedir.

**Tablo 4: Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kadın	191	60,4
Erkek	125	39,6
Toplam	316	100

Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların %60,4’ünü kadın, %39,6’sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılım oranları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 5: Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı**

Yaş	N	%
18-25 yaş	33	10.4
26-33 yaş	87	27.5
34-41 yaş	128	40.5
42-49 yaş	49	15.5
50 yaş ve üstü	19	6.0
Toplam	316	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 316 öğretmenin %10,4’ü (N=33) 18-25 yaş grubunda, %27,5’i (N=87) 26-33 yaş grubunda, %40,5’i (N=128) 34-41 yaş grubunda, %15,5’i (N=49) 42-49 yaş grubunda ve %6,0’ı (N=19) 50 yaş ve üzeri

grupta yer almaktadır. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin 34-41yaş grubunda yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılım oranları Tablo 6'de verilmiştir.

**Tablo 6: Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı**

Eğitim durumu	N	%
Lisans	283	89.6
Lisans üst ü	33	10.5
Toplam	316	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 316 öğretmenin %89,6'sının (N=283) lisans düzeyinde, %10,5'inin (N=33) lisans üst ü düzeyinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılına göre dağılım oranları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 7: Katılımcıların meslekte çalışma sürelerine göre dağılımı**

Meslekte çalışma süresi	N	%
1-5 yıl	33	10.4
6-10 yıl	90	28.5
11-15 yıl	103	32.6
16-20 yıl	79	25.0
21 yıl ve üzeri	11	3.5
Toplam	316	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 316 öğretmenin meslekte çalışma sürelerine bakıldığında %10,4'ü (N=33) 1-5 yıl, %28,5'si (N=90) 6-10 yıl, %32,6'sı (N=103) 11-15 yıl, %25,0'ı (N=79) 16-20 yıl ve %3,5'i (N=11) 21 yıl ve üzeri süreden beri çalışmaktadırlar. 6-10 ve 11-15 yıl arasında meslekte çalışan öğretmenler en büyük oranı oluşturmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre dağılım oranları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8: Katılımcıların görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre dağılımı**

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı	N	%
1-10	172	54.4
11-20	126	39.9
21-30	18	5.7
Toplam	316	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 316 öğretmenin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına bakıldığında %54,4’ü (N=172) 1-10, %39,9’u (N=126) 11-20, %5,7’si (N=18) 21-30 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük çalışma saatlerine göre dağılım oranları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Katılımcıların günlük çalışma saatlerine göre dağılımı**

Günlük çalışma saati	N	%
1-6 saat	121	38.3
6-10 saat	195	61.7
Toplam	316	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 316 öğretmenin günlük çalışma saatlerine göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin %38,3’ünün 1-6 saat, %61,7’sinin 6-10 saat çalıştıkları belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

Alt problem 1. Okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticilerinin liderlik stillerini hangi alt boyutlarda, ne düzeyde algılamaktadır?

**Tablo 10: Öğretmenlerin algıladıkları Liderlik Alt Faktörlerine ait değerler**

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Dönüşümcü liderlik	316	19	94	67.42	19.75
Etkileşimci liderlik	316	17	83	41.43	10.47
Tam serbestlik tanıyan liderlik	316	3	66	12.82	9.19

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik stili ortalamasını değerlendirmek amacıyla liderlik alt boyutları değerlendirilmiştir. Tablo 10'da öğretmenlerin algıladıkları Liderlik Alt Faktörlerine ait değerler gösterilmektedir. Tablo 10'a göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri alt boyutlarından etkileşimci liderlik alt boyutu oldukça düşük düzeyde benimsenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin algılarına göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik stilini daha fazla benimsediği anlaşılmaktadır. Etkileşimci liderlik stilinin ise dönüşümcü liderlik boyutuna göre daha az benimsendiği anlaşılmaktadır.

Tam serbestlik tanıyan liderlik algısının daha düşük düzeyde olması, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda genellikle okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde etkin rol oynadıkları, gelişen sorunlara ve durumlara karşı duyarlı oldukları sonucunu düşündürmektedir.

### **Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre, Yöneticilerin Liderlik Stiline Yönelik Algılarının Değerlendirilmesi**

Alt problem 2. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, algıladıkları liderlik stilleri alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığını değerlendirmek amacıyla *T Testi* kullanılmıştır.

**Tablo 11: Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre liderlik stilleri algılarının karşılaştırılması**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N (316)</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Dönüşümcü liderli	Kadın	191	72.09	18.00	-3.45	0.001
	Erkek	125	64.37	20.30		
Etkileşimci liderlik	Kadın	191	41.13	10.70	-0.66	0.511
	Erkek	125	41.92	10.14		
Serbestlik tanıyan liderlik	Kadın	191	13.52	10.47	1.67	0.096
	Erkek	125	11.76	6.71		



Tablo 11'e göre okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, liderlik stillerine yönelik algıları dönüşümcü liderlik alt boyutunda farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ). Kadın öğretmenlerdeki dönüşümcü liderlik algısının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerce algılanan liderlik stilleri alt boyutlarının, öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

**Tablo 12: Öğretmenlerin yaş gruplarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı İstatistikleri**

	Yaş grupları	N	$\bar{X}$	Ss
Dönüşümcü liderlik	18-25 yaş	33	68.82	18.85
	26-33 yaş	87	68.85	19.55
	34-41 yaş	128	68.51	19.79
	42-49 yaş	49	64.45	18.96
	50 yaş ve üzeri	19	58.84	23.01
	Toplam	316	67.42	19.75
Etkileşimci liderlik	18-25 yaş	33	37.97	8.45
	26-33 yaş	87	42.86	11.70
	34-41 yaş	128	41.32	10.24
	42-49 yaş	49	41.39	10.75
	50 yaş ve üzeri	19	41.89	7.60
	Toplam	316	41.43	10.47
Serbestlik tanıyan liderlik	18-25 yaş	33	11.61	5.79
	26-33 yaş	87	12.69	9.11
	34-41 yaş	128	13.88	10.81
	42-49 yaş	49	12.12	7.28
	50 yaş ve üzeri	19	10.26	6.20
	Toplam	316	12.82	9.19

Tablo 12'de öğretmenlerin yaş gruplarına göre algılanan liderlik stili alt boyutlarına ait değerler verilmiştir.

**Tablo 13: Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		<b>Kareler toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kare ortalaması</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	2224.57	4	556.14	1.432	.223
	Gruplar i ç	120754.60	311	388.27		
	Toplam	122979.17	315			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	579.25	4	144.81	1.326	.260
	Gruplar i ç	33968.60	311	109.22		
	Toplam	34547.85	315			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	342.73	4	85.68	1.014	.400
	Gruplar i ç	26288.69	311	84.53		
	Toplam	26631.42	315			

Tablo 13’de öğretmenlerin yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik stili alt boyutlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda dönüşümcü liderlik ( $p>0,05$ ), etkileşimli liderlik ( $p>0,05$ ) ve serbestlik tanıyan liderlik ( $p>0,05$ ) alt boyutlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 14: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı İstatistikleri**

	<b>Mezuniyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Dönüşümcü liderlik	Lisans	283	68.19	19.59
	Yüksek lisans	29	60.03	21.25
	Doktora	4	66.75	11.38
	Toplam	316	67.42	19.76
Etkileşimci liderlik	Lisans	283	41.34	10.67
	Yüksek lisans	29	41.86	8.75
	Doktora	4	45.50	8.50
	Toplam	316	41.44	10.47
Serbestlik tanıyan liderlik	Lisans	283	12.87	9.13
	Yüksek lisans	29	12.10	10.24
	Doktora	4	15.00	6.68
	Toplam	316	12.83	9.19

Tablo 14’de, çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik algılarına bakıldığında yüksek lisans mezunu olan katılımcıların dönüşümcü liderlik algısının daha düşük olduğu, doktora öğrencilerinin ise etkileşimci liderlik serbestlik tanıyan liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 15: Eğitim durumuna ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		<b>Kareler toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kare ortalaması</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	1751.76	2	875.88	2.261	.106
	Gruplar içi	121227.41	314	387.30		
	Toplam	122979.17	316			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	73.97	2	36.98	.336	.715
	Gruplar içi	34473.88	314	110.14		
	Toplam	34547.85	316			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	34.57	2	17.28	.203	.816
	Gruplar içi	26596.85	314	84.97		
	Toplam	26631.42	316			

Tablo 15’de, çalışmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Analiz sonucunda öğretmenlerin dönüşümcü liderlik alt boyutu ( $p>0,05$ ), etkileşimci liderlik alt boyutu ( $p>0,05$ ) ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutuna ( $p>0,05$ ) yönelik algılarının, eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında okul öncesi dönem öğretmenlerin eğitim durumlarının, kurumlarındaki yöneticilerine ait liderlik stillerine yönelik algıları üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 16: Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı istatistikleri**

	Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Dönüşümcü liderlik	1-5 yıl	33	67.97	21.73
	6-10 yıl	90	68.49	18.65
	11-15 yıl	103	70.33	18.59
	16-20 yıl	79	62.39	20.42
	21 yıl ve üzeri	11	66.00	24.69
		316	67.42	19.76
Etkileşimci liderlik	1-5 yıl	33	39.67	10.91
	6-10 yıl	90	41.92	9.70
	11-15 yıl	103	40.07	10.45
	16-20 yıl	79	42.68	10.92
	21 yıl ve üzeri	11	46.73	10.88
		316	41.44	10.47
Serbestlik tanıyan liderlik	1-5 yıl	33	13.30	12.08
	6-10 yıl	90	12.62	7.76
	11-15 yıl	103	13.91	8.83
	16-20 yıl	79	12.08	10.21
	21 yıl ve üzeri	11	8.27	3.32
		316	12.83	9.19

Tablo 16’da öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarına bakıldığında, 11-15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri süreden beri çalışan öğretmenlerin etkileşimci liderlik algılarının daha yüksek olduğu ve 1-5 yıllık öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik stili algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 17: Mesleki kıdem durumuna ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		Kareler toplamı	df	Kare ortalaması	T	P
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	3004.10	4	751.027	1.947	0.103
	Gruplar içi	119975.07	312	385.772		
	Toplam	122979.17	316			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	748.27	4	187.069	1.721	0.145
	Gruplar içi	33799.58	312	108.680		
	Toplam	34547.85	316			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	405.36	42	101.341	1.202	0.310
	Gruplar içi	26226.06	312	84.328		
	Toplam	26631.42	316			

Okul öncesi dönemden sorumlu yöneticilerin liderlik stillerine yönelik öğretmen algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 17'ye göre, analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre liderlik algılarının dönüşümcü liderlik ( $p>0,05$ ), etkileşimci liderlik ( $p>0,05$ ) ve serbestlik tanıyan liderlik ( $p>0,05$ ) alt boyutlarında benzer olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarının, yöneticilerinin sergilediği liderlik stillerine yönelik algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

**Tablo 18: Okul öncesi öğretmenlerinin, kurumdaki öğretmen sayısına göre algıladıkları liderlik stillerine yönelik tanımlayıcı veriler**

	<b>Kurumdaki öğretmen sayısı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Dönüşümcü liderlik	1-10	172	69.74	19.38
	11-20	126	66.10	19.25
	21-30	18	54.61	22.14
	Toplam	316	67.42	19.76
Etkileşimci liderlik	1-10	172	41.89	11.22
	11-20	126	40.60	9.15
	21-30	18	43.00	11.78
	Toplam	316	41.44	10.47
Serbestlik tanıyan liderlik	1-10	172	11.92	7.34
	11-20	126	13.61	10.53
	21-30	18	15.94	13.68
	Toplam	316	12.83	9.19

Tablo 18'de, öğretmenlerin kurumdaki öğretmen sayısına göre algılanan liderlik stili alt boyutlarına ait değerler verilmiştir. Kurumda 1-10 öğretmen bulunan katılımcıların liderlik stili algıları, dönüşümsel liderlik alt boyutunda diğer gruplara göre belirgin olarak yüksek bulunmuştur.

**Tablo 19: Kurumdaki öğretmen sayısının liderlik stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları**

		<b>Kareler toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kare ortalaması</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	4098.81	2	2049.40	5.396	.005
	Gruplar i ç i	118880.36	314	379.80		
	Toplam	122979.17	316			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	166.79	2	83.39	.759	.469
	Gruplar i ç i	34381.06	314	109.84		
	Toplam	34547.85	316			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	392.52	2	196.26	2.341	.098
	Gruplar i ç i	26238.90	314	83.83		
	Toplam	26631.42	316			

Tablo 19’da okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algıları değerlendirilmektedir. Dönüşümcü liderlik alt boyutunda kurumdaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

**Tablo 20: Kurumdaki öğretmen sayısının liderlik stillerine ilişkin Tukey çoklu karşılaştırma testi**

	<b>Öğretmen sayısına göre karşılaştırma</b>	<b>Ortalama fark</b>	<b>Standart hata</b>	<b>p</b>
Dönüşümcü liderlik	1-10 ile 11-20	3.64	2.28	.250
	1-10 ile 21-30	15.12	4.82	.005
	11-20 ile 21-30	11.48	4.91	.052

Tablo 20’de Dönüşümcü liderlik alt boyutunda kurumdaki öğretmen sayısına göre tespit edilen farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucunda kurumdaki öğretmen sayısı 1-10 olan grup ile 21-30 olan gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Kurumda çalışan öğretmen sayısı 1-10 olan grubun dönüşümsel liderlik algıları 21-30 olan gruba göre belirgin olarak yüksek bulunmuştur.

**Tablo 21: Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatlerine göre liderlik stilleri algılarının T testi ile karşılaştırılması**

	<b>Çalışma saatleri</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Dönüşümcü liderlik	1-6 saat	121	70.42	19.48	2.136	314	.033
	6-10 saat	195	65.56	19.75			
Etkileşimci liderlik	1-6 saat	121	41.91	10.60	.627	314	.531
	6-10 saat	195	41.15	10.41			
Serbestlik tanıyan liderlik	1-6 saat	121	12.02	7.01	-1.234	314	.218
	6-10 saat	195	13.33	10.31			

Tablo 21'e göre okul öncesi öğretmenlerin çalışma saatlerine göre, liderlik stillerine yönelik algıları dönüşümcü liderlik alt boyutunda farklılaşmaktadır ( $p < 0,05$ ). 1-6 saat çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının, 6-10 saat arasında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 11-21'deki verilere göre alt problem 2'de ifade edilen okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Alt problem 3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile yöneticilerde algılanan liderlik stilleri arasında ilişki var mıdır?

**Tablo 22: Okul Öncesi öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin korelasyonu**

	<b>İçsel İş Doyumu</b>	<b>Dışsal İş Doyumu</b>
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>		
p	0.000	0.001
r	.238**	.169**
N	316	316
<b>Etkileşimci Liderlik</b>		
p	0.004	0.001
r	.162**	.216**
N	316	316
<b>Serbestlik Tanıyan Liderlik</b>		
p	0.135	0.023
r	-.084	-.128
N	316	316

Okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ile çalıştıkları kurumun yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile değerlendirilmiştir. Test sonuçları tablo 23’de verilmiştir.

Liderlik stilleri alt boyutu olan dönüşümcü liderlik algısı ile katılımcıların içsel iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=,238$ ,  $p<0.001$ ), dışsal iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=,169$ ,  $p<0,05$ ) pozitif ilişki tespit edilmiştir. Etkileşimci liderlik alt boyutu ile öğretmenlerin içsel iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=,162$ ,  $p<0.05$ ), dışsal iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=,216$ ,  $p<0,05$ ) pozitif ilişki saptanmıştır. Serbestlik tanıyan liderlik alt boyutu ile içsel iş doyumunu arasında bir ilişki tespit edilmemiş olup, dışsal iş doyumunu ile negatif yönde zayıf bir ilişki ( $r=-,128$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzı sergilemeleri içsel ve dışsal iş doyumuna katkı sağladığı düşünülebilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

##### 5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Algıladıkları Liderlik Stillere Yönelik Görüşler

Elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin dönüşümsel liderlik biçimini daha yaygın olarak benimsediklerini düşündürmektedir. Koçak (2006:40) ve Açıkalın (1998), okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak dönüşümsel liderlik davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Cemaloğlu (2007b), ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğretmenlerin dönüşümsel liderlik anlayışının daha nadir olduğunu ifade etmiştir. Benibol (2015:93) okul öncesi dönem öğretmenlerinin liderlik stili algılarını incelediği bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin dönüşümcü liderlik stilini daha sıklıkla benimsediklerini ortaya koymuştur. Çalışmamızın yapıldığı bölgede okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin genellikle genç ve dinamik olması, çağdaş liderlik vasıflarının farkında olmalarını sağlamakta ve ideal yönetim anlayışını okul içerisinde hayata geçirme çabalarına destek olmaktadır. Dönüşümcü liderlik stilini benimseyen yöneticiler örgüt kültürünün güçlenmesine destek olurlar.

Çalışmamızda etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik algısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Serbestlik tanıyan yönetici algısının daha düşük olması, okulöncesi kurumlarında yöneticilerin karar verme süreçlerinde aktif rol oynadıklarını düşündürmektedir. Bu anlamda okuldaki sorunlara karşı duyarlı oldukları düşünülebilir.

### 5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Algıladıkları Liderlik Stillерinin Farklılaşma Durumu

#### *Cinsiyet faktörü*

Çalışmamızda okul öncesi eğitim kurumlarında görevli kadın öğretmenlerin liderlik stillerine yönelik algılarının dönüşümcü liderlik alt boyutunda farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu anlamda kadın öğretmenlerdeki dönüşümcü liderlik algısının, erkek öğretmenlere göre belirgin olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde çeşitli sektörlerde cinsiyet değişkeninin bireylerin liderlik algısına etkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bir kamu bankası çalışanları üzerinde yapılan bir araştırmada dönüşümcü liderlik alt boyutunun kadın çalışanlar arasında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Geçmez (2009), dönüşümcü liderlik alt boyutlarındaki liderlik stili algısının kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Cemaloğlu (2007a:89) ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin dahil edildiği çok merkezli bir araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stillerine yönelik algılarının farklılaşabileceğini göstermiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin doğrudan veya dolaylı olarak yöneticilerin liderlik stili algılarını etkileyebileceğini, bu durumun iki cinsiyet arasındaki kişilik ve değerlerin farklılıklarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Örneğin, erkek öğretmenlerin erkek yöneticilerle olan informal iletişimleri, liderlik stiline dair algılarını etkilemiş olabilir. Çalışmamızda kadın yöneticilerin sayısının daha fazla olması, kadın öğretmenlerin liderlik stillerine yönelik algısı üzerinde etkili olmuş olabilir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik alt boyutuna yönelik algılarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte her iki cinsiyetin algıladıkları liderlik stilleri alt boyutlarının benzer düzeyde olması, eğitilmiş bir kitle olan öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığından sıyrılmış olmalarını göstermesi olarak yorumlanabilir.

Çalışmamızda etkileşimci liderlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılık tespit edilmemiştir. Çelik ve Sünbül (2008:60) tarafından yürütülen bir araştırmada katılımcıların liderlik algısının cinsiyet faktörüne göre benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir. Avcı (2015:161), İstanbul ili Kadıköy ilçesinde resmi ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirdiği bir araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri algısının dönüşümcü ve etkileşimci alt boyutlarda farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgular Şahin (2005)'in bildirdiği

araştırma sonuçları ile uyumludur. Bilimsel araştırmalarda cinsiyet değişkeninin etkisine dair farklı sonuçlar elde edilmesi, çalışmanın yapıldığı sektör ve coğrafik bölgeyle ilişkili olabilir.

### ***Yaş faktörü***

Çalışmamıza dahil edilen öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerinin liderlik stillerine dair algıları dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında benzer düzeyde tespit edilmiştir. Alanyazında bireylerin yaşının liderlik stillerine dair algısıyla olan ilişkisini gösteren bazı çalışmalar olduğu gibi, bunun aksini savunan araştırmalar da mevcuttur. Uğurlu (2008:118) ilerleyen yaş ile birlikte öğretmenlerin yöneticilerle olan iletişim düzeyinde bir artış olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda öğretmenler yöneticileri daha iyi tanıyabilme şansına sahip olabilirler. Bu durum liderlik algısı üzerinde etkili olabilir. Akyol-Kılıç (2014:110), okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stillerinin dönüşümsel alt boyutta “idealleştirilmiş etki” ve “telkinle güdüleme” boyutlarında, etkileşimci liderlik alt boyutunda ise “koşullu ödül” boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşma olduğunu belirlemişlerdir. Aslan (2013:77), öğretmenlerin yaşına göre liderlik algılarındaki değişimi incelediği çalışmada, öğretmenlerin liderlik stilleri algısının dönüşümcü liderlik alt boyutunda en yüksek düzeyde, serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda ise en düşük düzeyde tespit etmiştir. Cemaloğlu (2007a), ilköğretim düzeyindeki kurumlarda görev yapan öğretmenlerin liderlik algısının iş doyumunu seviyesi ile ilişkisini inceleyen bir çalışmada farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin liderlik stilleri algı düzeylerinde farklılaşma olmadığı gösterilmiştir. Çalışmamızda elde edilen bulgular, bu çalışma sonuçları ile uyumludur. Örneklem gruplarının farklılıkları bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarını etkileyebilmesi sonuçların tutarsızlığını açıklayabilmektedir.

### ***Eğitim durumu***

Çalışmamıza dahil edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yüksek lisans eğitimini tamamlayan bir grup olduğu gibi az sayıda doktora dőzeyinde mezuniyet derecesi olan öğretmenler de mevcuttu.

Okul öncesi öğretmenlerin, kurumlarındaki yöneticilerin liderlik özelliklerine dair algılarını inceleyen bir çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarının liderlik özelliklerini algılama şekli üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum lisansüstü eğitim kapsamında öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesine ve yöneticilerin beklentilerinin yükselmesine bağlanmıştır (Karaevli, 2013). Çelik (2013), öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik algısında entelektüel uyarım alt boyutunda önemli bir farklılık tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin, yöneticilerin yöneticilik performansına yönelik algılarını değerlendiren bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim durumlarının liderlik stili anlayışına etkisi olmadığı ortaya konulmuştur (Yersiz, 2010:124). Çalışmamızda, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, yöneticilerinin liderlik stillerine dair algı düzeyleri dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında benzer düzeylerde bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmenlerin eğitim durumlarının, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerine dair algılarını etkilemediği söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmalardaki farklılık örneklem grubundaki farklılıkla açıklanabilir.

### ***Mesleki kıdem durumu***

Okul öncesi öğretmelerin liderlik stili algılarının meslekte geçirdikleri süre ile farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için yapılan analizlerde öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre liderlik algılarının benzer düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte; 11-15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri süreden beri çalışan öğretmenlerin etkileşimci liderlik algılarının daha yüksek olduğu ve 1-5 yıllık öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik stili algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kılıçaslan (2009:122) da bizim sonuğara benzer olarak

dönüşümcü liderlik alt boyutunda liderlik stilleri algısını mesleki kıdem durumuna göre benzer bulmuştur. Mesleki kıdem durumu ile liderlik stillerinin algılanmasında farklılaşma konusunda yapılan araştırmalarda çalışmamıza benzer ve farklı sonuçlar bildirilmiştir. Bu durum örneklem gruplarının ve çalışmanın yürütüldüğü coğrafik bölgenin değişiklik göstermesiyle ilişkili bir durum olarak değerlendirilmektedir. Akyol-Kılıç (2014:113) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının artmasıyla liderlik stillerine yönelik algılarının farklılaştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte Akyol-Kılıç (2014) benzer bir örneklem üzerinde yaptığı değerlendirme neticesinde öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin liderlik stillerinin alt boyutlarına dair öğretmen algılarında herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Karaduman (2014:103) okutmanların katıldığı bir araştırma kapsamında liderlik tarzları ölçeği ile yapılan bir değerlendirmede mesleki kıdem durumuna göre ayırdığı gruplar arasında farklılık olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Oğuz (2011:393) da öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin liderlik stillerine dair algılarını etkilemediğini ifade etmiştir.

#### ***Kurumda çalışan öğretmen sayısı***

Okul öncesi eğitim düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda görevli öğretmen sayısının liderlik algısında farklılaşmaya yol açıp açmadığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algıları dönüşümcü liderlik alt boyutunda kurumdaki öğretmen sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılık için çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve okulunda 1-10 arasında öğretmen bulunan katılımcıların dönüşümsel liderlik alt boyutundaki algı düzeylerinin belirgin olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum çağdaş liderlik stillerinden biri olan dönüşümsel liderlik anlayışının öğretmen sayısı daha düşük olan okullarda daha fazla benimsendiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen sayısının daha az olması kurum içerisinde yöneticinin idari işler ötesinde, çalışanlarla daha yakın temasta bulunmasını, onlara daha fazla destek olma gerekliliğini ortaya çıkarabilir. İletişim düzeyi artan okullarda öğretmenlerin yöneticileri daha iyi tanınmasını sağlar.

Çalışmamızda, liderlik stillerinin etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında ise öğretmen algılarının kurumdaki öğretmen sayısı ile ilişkili olmadığı

görülmüştür. Akyol-Kılıç (2014:116), İstanbul ve Filipinler’de bulunan Manila’da anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik öğretmen algılarını araştırdığı bir çalışmada İstanbul’da çalışan öğretmenlerin algılarının, liderlik stillerinin alt boyutlarından hiç birinde farklılaşma göstermediğini ifade belirtmiştir. Bununla birlikte Manila’daki öğretmenlerin algılarının bireysel destek alt boyutunda farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık Manila’daki anaokullarındaki öğretmenlerin İstanbul’daki anaokullarına göre daha az olması nedeniyle, yöneticilerin öğretmenleri daha fazla desteklemesiyle açıklanmaktadır. Bu bulgu, aynı çalışma kapsamında farklı bölgelerde yapılan araştırma sonuçlarının farklı olabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

### ***Çalışma saatleri***

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin çalışma saatlerinin, liderlik stillerine yönelik algılarında farklılığa neden olup olmadığı araştırıldığında dönüşümcü liderlik alt boyutunda 1-6 saat arasında çalışan öğretmenlerin, 6-10 saat arasında çalışanlara göre algı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında ise çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Akyol-Kılıç (2014:120) araştırmaları kapsamında İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin dönüşümsel ve etkileşimci liderlik alt boyutlarına yönelik algılarının çalışma saatlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte aynı araştırma kapsamında Filipinlerde görev yapan öğretmenler arasında böyle bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, liderlik stillerine yönelik algının bölgesel farklılıklardan etkilenebileceğini göstermesi bakımından önemli bir sonuçtur.

### **5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumuna Göre Algıladıkları Liderlik Stillерinin Farklılaşma Durumu**

Pek çok çalışma ortamında olduğu gibi, eğitim kurumlarında yöneticilerin çalışanlarla güçlü bir iletişim içerisinde olması, onları desteklemesi, cesaretlendirmesi ve gereksinimlerini önemsemesi çalışanların iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Yöneticilerin bu tutumları dönüşümcü liderlik anlayışı ile örtüşmektedir. Bu anlamda

içsel ve dışsal iş doyum düzeylerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuyla olumlu yönde ilişkili olması düşünülür.

Alanyazında çalışanların iş doyum düzeyleri ile algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi değerlendiren pek çok çalışma mevcuttur. Karadağ ve ark. (2009:42) ilköğretim kademesinde görevli öğretmenlerin liderlik stillerine yönelik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırmada öğretmenlerin algıladıkları liderlik stiline göre, dönüşümcü liderlik alt boyutu algısı ile öğretmenlerin genel doyum düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Kayapınar (2007:92) tarafından yürütülen bir çalışmada da çalışanların yöneticilerin liderlik anlayışına dair algıları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde güçlü düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Bilir (2007:73) tarafından yapılan bir çalışma ile desteklenmiştir.

Çalışmamızda öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyum düzeylerinin de liderlik stilleri alt boyutlarına yönelik algılarıyla ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Liderlik stilleri alt boyutu olan dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algısı ile katılımcıların içsel ve dışsal iş doyumları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Serbestlik tanıyan liderlik alt boyutu ile içsel iş doyumunu arasında bir ilişki tespit edilmemiş, dışsal iş doyumunu ile negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik tutumu sergileyen okul yöneticileri, bu kurumlarda görevli öğretmenlerin çalışma ortamından memnun olmalarını, işlerini severek yapmalarını destekler görmektedir.

## 5.2. Sonuç ve Öneriler

### Sonuçlar

Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde;

- Cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenlerin oranı %60 oranında olduğu,
- Yaş grubu dağılımına göre; 34-41 yaş grubundaki öğretmenler en kalabalık grubu (%40.5) oluşturduğu,
- Eğitim durumuna göre; lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%89.6) oluşturduğu,
- Meslekte çalışma süresine göre; 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin oldukça az sayıda (%3.5) olduğu,
- Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre; öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%54.4) 1-10 adet öğretmenin görev yaptığı bir okulda çalıştığı,
- Görev yapılan okullardaki yöneticilerin cinsiyetine göre; kadın yöneticilerin %21.4 oranında olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde;

- Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutları arasında dönüşümcü liderlik algı düzeyi diğer boyutlardan daha yüksektir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine göre liderlik stilleri alt boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde;

- Kadın öğretmenlerdeki dönüşümcü liderlik algısı, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin yaşı algıladıkları liderlik stilleri alt boyutları üzerinde etkili değildir.
- Eğitim durumuna göre öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri farklılık göstermemektedir.



- Meslekte geçirilen yıla göre öğretmenlerin liderlik stilleri algıları etkilenmekle birlikte, istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir.
- 1-10 öğretmenin çalıştığı kurumda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısı daha yüksektir.
- 1-6 saat arasında çalışan öğretmenlerin algıladıkları dönüşümcü liderlik düzeyi daha yüksektir.

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyumları ile liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü incelendiğinde;

- Öğretmenlerin içsel iş doyumlarının seviyesi dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algısı ile doğru orantılıdır.
- Öğretmenlerin Dışsal doyum düzeyleri ile algılanan dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik düzeyi doğru orantılıdır. Serbestlik tanıyan liderlik algısı ise dışsal iş doyum seviyesi ile ters orantılıdır.

## **Öneriler**

Etkin bir eğitim sistemi psikolojik ve bedensel olarak sağlıklı bireylerden oluşan bir eğitim örgütü ile mümkündür. Bu durum çalışanların ve liderin etkileşimi, işbirliği ve uyumlu şekilde çalışmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda çalışanların motivasyonu, desteklenmesi, cesaretlendirilmesi oldukça önemlidir. Lider ve üyelerin etkileşimi, üyelerde bir lider imajının oluşmasını, liderin izlediği tutumun yansımalarını meydana getirir. Bu durum hem lidere, çalışanlara ve çalışma ortamına bağlı değişiklik göstermektedir.

Eğitim öğretim kurumlarında verimliliğin artırılması çalışanların yani öğretmenlerin çalışma ortamlarını sevmeleri, benimsemeleri ve kendilerini huzurlu hissetmeleriyle ilişkili bir durumdur. Kısaca, iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin görev yaptığı bir eğitim kurumunun performansı oldukça yüksektir. Öğretmenlerin iş doyumlarının artırılmasında lidere önemli görevler düşmektedir. Liderin, öğretmenlerin gözündeki imajının olumlu hale getirilmesi iş doyumuna katkı sağlayacaktır. Çeşitli demografik özelliklere bağlı olarak öğretmenlerin liderlik stili algısı değişiklik gösterebilir. Bu faktörlerin pek çoğuna müdahale edilemez ve bu faktörler değiştirilemez yapıdadır.

Ancak iş doyumunu seviyesi bazı önlemlerle olumlu şekilde etkilenebilir. Bu durum liderin çabasıyla ilişkilidir. Bu nedenle eğitim kurumlarında yöneticilerin sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonunu, çalışma azmini, verimliliğini kısacası iş doyumunu etkileyeceği için bazı unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik eğitimine gereken özeni göstermesi ve bu tür eğitim süreçlerine dahil olmaları daha bilinçli bir yöneticilik yapmalarını sağlayacaktır. Yöneticilerin okul içerisindeki sorunlara yönelik görüşlerini açıkça belirtmesi, çözüm sürecine aktif olarak katılması, öğretmenleri mesleki ve bireysel gelişimlerine yönelik faaliyetleri desteklemesi çalışanları olumlu yönde etkileyebilecek davranışlardır.

Yapılan araştırmalar dönüşümcü liderlik anlayışının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve yönetici kadrosunda bulunan bireylerin dönüşümcü liderlik tutumu sergilemesi özendirilmeli, bu konuda gerekli eğitimlerin alınması sağlanmalıdır.

Adıyaman ilinde öğretmenlerin algıladıkları liderlik stili daha çok dönüşümcü liderlik alt boyutundadır. Araştırmamızda elde edilen bu bulgular, Adıyaman ilinde okul öncesi eğitim kademesinde çağdaş eğitim sistemi içerisinde hedeflenen yöneticilik anlayışına oldukça yakın bir seviyede olduğunu göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 5-6
- Ağan, F. (2002). Özel Okullarda, Devlet Okullarında ve Dershanelerde Çalışan Lise Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akçamete, G. Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akdoğan, E. (2002). Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkamış, O. (2010). İlköğretim I. ve II.kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, P. (2009), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyol Kılıç, M. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul-Manila Örneği), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki: Ankara ili örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli Eğitim Elektronik Dergisi*, 132, 11-17.

- Altuğ, D. (1997). *Örgütsel Davranış: Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçinde*. Ankara: Haberal Vakfı Yayıncılık.
- Anonim, (2000). Liderlik teorileri. Web: <http://www.insankaynaklari.com> adresinden 16 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Armstrong, M. (1993). *Management Personael Practice*. (4. Baskı) London: Kogan Page Limited.
- Aslan, Ü. (2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumuna etki eden biyosel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*. 467, 31-51.
- Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002). Liderlik anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 16-22.
- Avcı A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189.
- Aydın, S. (2006), Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. Web: <http://www.okuloncesiforum.com/diger-konular/1226-cocuk-gelisimindeanaokulu-egitiminin-onemi.html> adresinden 2 Ağustos 2018'de alınmıştır.
- Aydın, D. (2006). Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. D, (2001). Liderlik ve Liderlik Zekası: Uygulamalı Bir Çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aytürk, N. ve Peker, Ö. (2000). *Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Balcı, A. (1985). Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, B. (2004). Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baltaş, A. (2000). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3.baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baycan, A. (1985). An Analysis of The Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, C. ve Bayrak, N. (2002). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 8-17.
- Bayrak, S. (1997). Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, İstanbul.
- Benibol H. (2015). Okul Öncesi Eğitiminden Sorumlu Müdürlerin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Muğla.
- Bilir, M. (2007). Öğretmen Algılarına Göre, İlköğretim Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu yayınevi.
- Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*. No: 679. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Börü, D. ve Güneşer, B. (2005). Liderlik tarzının çalışanın iş tatmini ile ilişkisi ve lidere olan güvenin bu ilişkideki rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 135-156.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Budak, G. (1999). *İşletmeleri Başarıya Ulaştıran Yol: Organizasyon Yapısı-Birey-İş Doyumunun Uyumu*. İzmir: Ticaret Odası Yayınları.
- Bulut Y, Bakan İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9, 63-89.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 6. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükköçak, K. M. (1997). Bilgi Çağında Liderlik, 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu [Abstract]. Bildiriler Kitabı. Tuzla İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 2, 321- 326.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Dergisi*, 1, 49-57.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. ( 2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(2), 349-363.

- Canbulat, S. (2007). Duygusal Zeka'nın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici- öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-317.
- Cemaloğlu N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul Yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 165-194.
- Cerit, Y. (2001), Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ceylan, A. ve Ulutürk, Y. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 7(1), 48-58.
- Cole, G.A. (1993). Management Theory and Practice. London: 4 th.Edition, DP, Publications Ltd, Aldine Place.
- Conley, D. Goldman, P. (1994). Facilitative Leadership: How Principals lead Without Dominating? *Oregon: OSSC Bulletin Series*.
- Coşkuner, A. (1994). İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çek F. (2011). Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelik C. ve Sünbül Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çelik, M. (2013). Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar Ve Bakırköy

- İlçeleri Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-28.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2001). Geleceğin Okul Liderleri, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 407-411, Ankara.
- Çelikten, M. (2008). Okul Kültürü ve Yönetimi. In V. Çelik, (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (130). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, C. (2009). *Liderlik stilleri*. Değişim yönetimi ve ekip çalışması. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Erkam Matbaa.
- Çetin, D. (2016). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimen, M. ve Şahin, İ. (2005). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyumunun belirlenmesi. *Sabem Elektronik Dergisi*.
- Çocuk Hakları İzleme ve Raporlama (2013). Bir tarihçe: çocukların hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme. Web: <http://www.cocukhaklariizleme.org/bir-tarihce-cocuklarin-haklari-ve-birlesmis-milletler-cocuk-haklarina-dair-sozlesme> adresinden 6 Temmuz 2018'de alınmıştır.
- Çulha, Y. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.



- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demiral, Ö. (1989). *Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Eğitimlerinin Önemi*. Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri İçinde, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Demirci, C. (2011), Okul Öncesi Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Performans Değerlendirme Sistemleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269- 278.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim*, 3(1), 102-112.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt Geliştirme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dindar, A. M. (2001). Lider, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, N. (2005). İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Kare yayınları (İkinci baskı).
- Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi* (8. baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (1984). Motivasyon, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Erzurum.
- Erinçin, Ö. (2005). Kadın Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Astlarının İş Tatmini Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fuller, B. ve Morrison, R. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *The Journal of Social Psychology, 139* (3), 389-391.
- Geçmez, T. (2009). Yöneticilerin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri İle Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki ve Kimya Sektöründe Bir Araştırma, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Geylani, A. (2013). Okul Yönetiminde Kültürel Liderlik Yaklaşımı ve Toplumsal Boyutu. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-23.
- Gurbetoğlu, A., Atlı, S. (2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı eserinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15* (1), 225-243.
- Güleç, H. ve Cömert, D. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen aile - çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, VI* (1), 131-145.
- Güllü, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki.

Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. Web: [www. agumuseli.com](http://www.agumuseli.com) adresinden 16 Temmuz 2018’de alınmıştır.

Günbayı, İ. (1999). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Hicks, H. G. ve Gullet, C.R. (1981). *Management*. (Forth Ed). USA: McGraw-Hill Inc.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. C. (1991). *Educationa Ladministration Theory, Reseach and Practice*. 2. Publised. New York, USA: Mcgraw- Hill Inc.

İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. (3.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Kalyoncu, K. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karaca, S. (2008). Orta Kademe Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların İş Tatminine Etkisi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karadağ, E. Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, Sayı:21, Haziran, 32-45.

Karaduman, P. (2014). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Algılanan Liderlik Tarzları Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Karaevli, Ö. (2013). Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 4(8), 35-52.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karaman, A. (1999). *Profesyonel Yöneticilerde Güç Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Karasar N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara, Bilim Yayınları.
- Kayapınar, İ. (2007). Yöneticilerin Çalışanlar Tarafından Algılanan Yönetim ve Liderlik Anlayışlarının Çalışanların İş Doyum Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Ankara.
- Kete, D. (2015). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kılıçaslan, K. (2009). Dershane ve İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kırel, Ç. (1998). Örgütsel davranış. In E. Özkalp, (Ed). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Koçak, T. (2006). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici ve Organizasyonlarda Davranış. Klasik Modern - Çağdaş Yaklaşımlar ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kol, S. (11-13 November, 2010). Okul Öncesi Dönemde Kazanılan Zaman ve Mekân Kavramlarının Ölçülmesine Yönelik Başarı Testi Geliştirilmesi, International Conference On New Trends In Education And Their Implications “In honor of Prof. Dr. Özcan 182 Demirel in his 50th year of service in Education” Antalya, Turkey.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lewis, P. S. (1995). *Management: Challenges in the 21. Century*. Minneapolis: West Publishing Company.
- Lok, P. ve Crawford, J. (2004) The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment: A cross - national comparison, *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338,
- Medley, F. ve Larochelle, D.R. (1995). *Transformational Leadership and Job Satisfaction*, *Nursing Management*, 26(9), 64-68.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Öğretmen Kılavuz Kitabı -1*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). *Cumhuriyetimizin 75. Yılında Okul öncesi Eğitim*. Okul öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). Web: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 6 Ağustos 2018’de alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, Resmi Gazete: 26.07.2014, Sayı: 29072.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2015). Okul öncesi okullasmada yüzde 300 artış. Web: <http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-okullasmada-yuzde-300-artis/haber/9796/tr> adresinden 6 Ağustos 2018'de alınmıştır.
- Miner, J.B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. New York: McgrawHill Book Company.
- Mucuk, İ. (1989). *Modern İşletmecilik*, İstanbul: Der Yayınları.
- Mutlu, B. (2003). Demokratik Liderlik ve İşgören Motivasyonu, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nal, M. (2018). Sağlık yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumunu ve örgütsel adalet algısı ilişkilerinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Narsap, H. (2006). Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nas, T. (2006). Okul Kültürü ve Gelişimi. Web: <http://site.mynet.com/kumrufizme/tanas.htm> adresinden 16 Temmuz 2018'de alınmıştır.
- Nutbrown, C. Clough, P. (2013). *Early Childhood Education. History, Philosophy and Experience*. 2<sup>nd</sup> Ed., Washington DC: SAGE Publication.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(3), 377-403.
- Oğuzkan, F. ve Oral, G. (1983). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Oktay, A. (1995). *Erken Çocukluk Eğitiminin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi*. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayıncılık No:6.

- Özalp, İ. ve Tonus, Z. (2003). Paydaş Teorisi (Stakeholder Theory) ve Freeman, Donaldson-Preston, Mitchell-Angle- Wood ve Arroll'un Paydaş Teorisine Yaklaşımlarının İncelenmesi. 11. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirisi, Afyon.
- Özdayı, N. (1990). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgül, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özkalp E. ve Kırıl Ç. (2003). *Örgütsel Davranış*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztaş, N. (2010), Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Öztürk, G. (2002). Beden Eğitimi Öğretmenlerinde İş Doyumu, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H. (1990). Eğitim ve Felsefe. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi, Ankara.
- Öztürk, Ş. Şahin, Ş. Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 175-186.
- Raven, B. (1992). The Bases of Power: Origins and Recent Developments. Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington.
- Rous, B. (2004). Perspectives of teachers about instructional supervision and behaviors that influence preschool instruction. *Journal of Early Intervention*. 26, 266-283.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset

- Savaş – Ülküer, N. (1985). Dünya’da ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması. İstanbul: YA – PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Seltzer, J., Bass, B. M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. *Ege Akademik Bakış*, 1(5), 55-64.
- Siva, L. (2008), Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmezer, M. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı’nda Çalışan Öğretmenler İle Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Emeklilik veya İstifa Nedeniyle Özel Eğitim Kurumlarında Çalışanların İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Starratt, R.J. (1995). *Leaders With Vision the Quest School Renewal*, Corwin Press Inc. (Akt. Çelik, 2012, s.3).
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence and creativity synthesized. [Electronic version]. *Educational Psychology Review*. 3, 191-262.
- Şahin, S. (2004). A study of school culture with some features of school as perceive by teachers and principals, *Dokuz Eylül University Faculty of Education*. 39, 458-471.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şanlı, S. (2006). Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon* (7.baskı). Konya: Günay Ofset.



- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. Taşdemir İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tahta, F. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taner Derman, M., Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tanrıöğen, A. (1988), Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taş, A. (2000), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T. C. Resmi Gazete (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Temmuz, no:26360.
- Telman, N., Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tevrüz, S. (1999), Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tok, T. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*.8(1), 92-107.
- Tosunoğlu, H. (1998). Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarında İş Doyumu, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(2), 67-80.
- TUİK resmi web sitesi. Web: [www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21548](http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21548) adresinden 2 Ağustos 2018'de alınmıştır.
- Uğurlu, S. (2008). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetici-Öğretmen İlişkileri İle İlgili Algılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (12-13 Nisan, 2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü, TED Eğitimde Yeni Ufuklar III Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Sorunları: Geleceğe Bakış, Ankara.
- Uzun, G. (2005). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ülgen, E. (1983). *Yönetim Organizasyon ve Personel Yönetimi*. No: 22. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Ünal, M. (2012). *21.YY'da Değişim, Yönetim ve Liderlik* (1.baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ünal, A. (2008). Eğitim programlarının yönetimi. In R. Sarpkaya, ( Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (275-324). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wolpin, J. Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1991) "Is Job Satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychology Burnout?" *Human Relations*, 44(2):193-209.

- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Ve Karşılama Düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yersiz, E. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları ile Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yiğit, B. Ve Bayraktar, M. (2006). *Okul – Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550.
- Yılmaz, T. (2014) Özel okullardaki ilköğretim müdürlerinin liderlik biçimi ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki, Okan Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2), 251-9.
- Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. In A.Oktay ve Ö. P. Unutkan (Eds.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (25-45). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zeren, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.



## EKLER

### EK-1: Katılımcı Bilgilendirme Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi, öğretmen algılarına dayanarak incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel özelliklerin doldurulacağı bir form mevcuttur. İkinci bölümde, okul öncesi eğitiminden sorumlu yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan liderlik özelliklerini belirlemek için, "Çok Faktörlü Liderlik Anketi" yer almaktadır. Son bölümde ise öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini saptamak amacıyla "İş Doyumu Anketi" bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında, ankete vereceğiniz cevaplar, araştırmacı dışında herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Ancak araştırma sonuçları bilimsel platformlarda sözlü sunum, poster, yayın şeklinde paylaşılabilir. Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.

Soruları dikkatlice okuduktan sonra, sizin için en uygun ifadenin karşısına "X" koymanızı beklemekteyiz.

Bilimsel bir araştırmaya destek verdiğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Betül GENÇ YÜCEL

Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi AD.

## **EK-2: Kişisel Bilgi Formu**

Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin yanına X işareti koyarak cevaplayınız.

### **1) Cinsiyetiniz?**

Erkek  Kadın

### **2) Yaşınız?**

18-25  26-33  34-41  42-49  50 ve üstü

### **3) Eğitim durumunuz?**

Önlisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

### **4) Kıdem yılınız?**

1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üstü

### **5) Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı?**

1-10  11-20  21-30  31-40  41 ve üstü

### **6) Görev yaptığınız okuldaki Müdürün cinsiyeti?**

Erkek  Kadın

### **7) Görev yaptığınız okulun türü?**

Kamu  Özel

### **8) Günlük çalışma saatiniz?**

1-6 saat  6-10 saat

**EK-3: Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği**

ÇOKLU FAKTÖR LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ	HİÇBİR ZAMAN	SEYREK OLARAK	BAZEN	SIKLIKLA	HER ZAMAN
	0	1	2	3	4
1. Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.					
2. Önemli kararları uygun olup – olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.					
3. Problemler ciddi bir hal almaya kadar müdahale etmez.					
4. Dikkati, düzenliksizler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.					
5. Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.					
6. En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.					
7. Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.					
8. Problemleri çözmeye farklı yaklaşımlar arar.					
9. Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					
10. Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
11. Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.					
12. Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.					
13. Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
14. Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.					
15. Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır					
16. Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.					

17. “Eğer bozuk değilse, tamir etme” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.					
18. Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.					
19. İnsanları yalnızca bir grubun bir üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.					
20. Problemler ağırlaştığında müdahale eder.					
21. Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.					
22. Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.					
23. Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					
24. Bütün hataların kaydını tutar, izler.					
25. Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					
26. Gelecekle ilgili olarak harekete geçireci nitelikte bir vizyon oluşturur.					
27. Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.					
28. Karar vermekten kaçınır.					
29. Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
30. Benim problemlere bir çok farklı açılardan bakmamı sağlar.					
31. Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.					
32. Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.					
33. Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.					
34. Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
35. Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.					
36. Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.					



**EK-4: Minnesota İş Doyum Ölçeği**

MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ		HIÇ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	KARSIZIM	MEMNUNUM	COK MEMNUNUM
		0	1	2	3	4
1	Beni her zaman meşgul etmesinden					
2	Tek başıma çalışmama imkân vermesinden					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilmeme imkân vermesinden					
4	Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesinden					
5	Yöneticimin astlarını idare tarzından					
6	Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden					
7	Vicdanıma uygun şeyler yapabilme olanağımın olmasından					
8	Bana sabit bir iş olanağı sağlamasından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansım olmasından					
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olmasından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından					
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten					
14	İşte terfi olanağımın olmasından					
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden					
16	Kendi yeteneklerimi uygulama şansını vermesinden					
17	Çalışma şartlarından					
18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle anlaşmalarından					
19	Yaptığım iş karşılığında takdir edilmemden					
20	Yaptığım işten duyduğum başarı					