

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN
GÜÇLENDİRİLMESİ İLE YÖNETİCİLERİN
ALGILANAN LİDERLİK STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Muhammed TAŞ

151109118

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN

İstanbul, Mayıs 2017

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

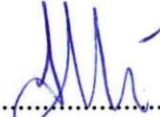
17.05.2017 tarihinde tezinin savunmasını yapan Muhammed TAŞ'a ait "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ile Yöneticilerin Algılanan Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oy Birliği/Oy Çokluğuyla Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Münevver ÇETİN
(Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN
(Üye) Danışman



Yrd. Doç. Dr. Handan DOĞAN
(Üye)

ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMESİ İLE YÖNETİCİLERİN ALGILANAN LİDERLİK STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın başlıca amacı, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul il merkezinde görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği ve Liderlik Stili Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi, Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Çözümlemelerde SPSS 22 ile analizler yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından yetki devri, yönetsel destek, takım çalışması, iletişim, karara katılım alt boyutlarının ve toplam davranış güçlendirilmesi puanının liderlik stili ölçeğinin alt boyutlarından sürdürümcü, dönüşümcü, serbest bırakıcı liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yetki devrinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile, yönetsel desteğin dönüşümcü liderlik stili ile, karara katılımın dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile, iletişimin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili ile, toplam davranış güçlendirilmesinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin okul türüne göre özel okul lehine, branşa göre fen-matematik-bilişim ile sosyo kültürel branşlardaki öğretmenler lehine bir farklılaşma olduğu; cinsiyete, mesleki kıdeme ve okulda çalışma süresine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler görev yaptıkları okullarda öğretmen güçlendirmeye yönelik, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik tipini benimseyen okul yöneticileri istemektedir. Öğretmenlerin en fazla güçlendirildiği alanların; karara katılım ve takım çalışması boyutlarında olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Güçlendirme, Öğretmenin Davranışsal Güçlendirilmesi, Liderlik Stili

**MANAGERS WITH TEACHERS 'BEHAVIORAL EMPOWERMENT
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DETECTED
LEADERSHIP STYLES**

ABSTRACT

The main purpose of this study is to research the relation between the teacher's behavioural empowerment and the school principals leadership styles. The study consists of 300 teacher's, work in the city center of Istanbul, in the associational scanning research's working group. The datas have been collecteal by "teacher's" Behavioral Empowerment Scale and Leadership Style Scale." In the analysis of datas, the Descriptive Statistic, Independent SamlesT-tests, Anova and multiple Regression Analysis, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U- Test have been used. It's also searched if the gender, the school type, the seniority and the branches differ the tutors behavioural empowerment. The analyses have been done with SPSS 22.

According to the research, there is a meaningful relation among subsidiarity, team work, communication, executive support in the sub-dimensions of teacher's behavioural empowerment, on the other hand another relation among the subscriber, tranformist and the laissez-faire leadership style in the sub-dimensions of decision agreement and the total behavioural strength leadership style. You can infer from the research that there is a strong precursor between the duals: the subsidiarity and subscriber tranformist leadership styles, the decision agreement and the subscriber tranformist styles, the subscriber and the laissez-faire styles.

It's clearly understood from the research that there is an advantage of private schools to state schools, the math-science –it and sociocultural branches to others; on the contrary no meaningful differentiation among the gender and the seniority.

The teacher's demand the subscriber- tranformist leaders for the empowerment. It's observed that the ultimate effect of empowerment is in the executive support and the team work areas.

Key words: Empowerment, Teacher's Behavioral Empowerment, Leadership

ÖNSÖZ

Araştırmalarımaya başlamadan önce bu konu hakkında çok fikre sahip değildim. Ancak araştırdıkça yabancı alanyazında bu konu üzerine birçok çalışmanın var olduğunu, yurt içi alanyazında ise neredeyse hiç çalışma olmadığını gördüm ve tezimde bu konuyu araştırarak yurt içi alanyazına katkı sağlamak istedim.

Bu tezi yazmamda emeği olan, her türlü zorlukta bana yol gösteren ve her şeyden önce beni tez öğrencisi olarak kabul ettiği için tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çiğdem Özcan'a çok teşekkür ediyorum. Çalışmaya başladığım ilk günden beri bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve bana yardım olan sevgili hocam Prof. Dr. Münevver Çetin'e çok teşekkür ederim. Tezin her aşamasında dışarıdan destek veren tezimde düzeltmeler yaparak bana geri dönüt veren Arş. Görevlisi Şamil Tatik'e çok teşekkür ederim.

Muhammed TAŞ
İstanbul, Mayıs 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. BÖLÜM GİRİŞ.....	1
1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi.....	2
1.2. Güç (Power).....	3
1.3. Öğretmen Güçlendirme Kavramı.....	4
1.4. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi.....	5
1.4.1. Karara Katılım.....	6
1.4.2. Yetki Devri.....	7
1.4.2.1. Emir-Komuta Yetkisi.....	7
1.4.2.2. Kurmay Yetki.....	8
1.4.2.3. Fonksiyonel Yetki.....	8
1.4.3. Yönetmel Destek.....	8
1.4.4. Takım Çalışması.....	8
1.4.5. İletişim.....	9
1.5. Öğretmen Güçlendirilmesinin Tarihi Süreci.....	9
1.6. Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesinin Yararları ve Engelleri.....	11
1.7. Eğitim Alanında Uygulanışı.....	12
1.8. Öğretmen Güçlendirmede Okul Yöneticilerin Rolü.....	13
1.9. Liderlik.....	14
1.10. Liderliğin Tarihi Süreci.....	16
1.11. Liderlik Stilleri.....	17
1.11.1. Dönüşümcü Liderlik Stili.....	17

1.11.2. Sürdürümcü Liderlik Stili	19
1.11.3. Serbest Bırakıcı Liderlik Stili	20
1.12. Liderlik İle İlgili Yapılan Diğer Çalışmalar	20
1.13. Problem	21
1.14. Amaç	24
1.15. Önem	26
1.16. Varsayımlar	26
1.17. Sınırlılıklar	26
1.18. Tanımlar	27
2. BÖLÜM YÖNTEM	28
2.1. Araştırmanın Modeli	28
2.2. Çalışma Grubu	28
2.3. Veri Toplama Aracı	29
2.3.1. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği	29
2.3.2. Liderlik Stili Ölçeği	30
2.4. Uygulama	30
2.5. Verilerin Çözümlemesi	31
3. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM	33
3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	33
3.2. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesi ile Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleri ilişkiliğine Ait Bulgular ve Yorumları	35
3.3. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesinin Okul Türüne Göre İncelenmesi	43
3.4. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesi Cinsiyete Göre Farklılık Göstermesine Ait Bulgular ve Yorumları	45
3.5. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesi Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılık Göstermesine Ait Bulgular ve Yorumları	47
3.6. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesi Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Ait Bulgular ve Yorumları	49
3.7. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesinin Öğretmenlerin Branşlarına Ait Bulgular ve Sonuçları	52
4. BÖLÜM TARTIŞMA	57
4.1. Öneriler	60

KAYNAKÇA.....	62
EKLER.....	68
Ek 1: Valilik İzni	69
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu.....	70
Ek 3: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirme Ölçeği I.....	71
Ek 4: Liderlik Stili Ölçeği	72
Ek 5: İzinler	73
ÖZGEÇMİŞ	74



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Güçlendirme Kavramının Tarihi Gelişimi (1930-1980)	11
Tablo 1.2.	Liderlik ve Yönetici Karşılaştırması	15
Tablo 1.3.	Liderliğin Tarihi Süreci	17
Tablo 2.1.	Güçlendirme Örüntülerinin/alt boyutlarının Anket Maddelerine Göre Dağılımı.....	29
Tablo 2.2.	Liderlik Stili Ölçeğinin/Alt Boyutlarının Anket Maddelerine Göre Dağılımı.....	30
Tablo 3.1.	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Frekans Dağılımı	33
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı.....	33
Tablo 3.3.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans Dağılımı	34
Tablo 3.4.	Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresine Göre Frekans Dağılımı	34
Tablo 3.5.	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans Dağılımı	35
Tablo 3.6.	Yetki Devrinin Liderlik Stilllerinin Alt Boyutları İle İlişkisi	35
Tablo 3.7.	Yetki Devri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 3.8.	Yönetmel Desteğın Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi.....	36
Tablo 3.9.	Yönetmel Destek Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	37
Tablo 3.10.	Karara Katılımın Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi	38
Tablo 3.11.	Karara Katılım Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	38
Tablo 3.12.	Takım Çalışmasının Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi.....	39
Tablo 3.13.	Takım Çalışması Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	40

Tablo 3.14.	İletişimin Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi	41
Tablo 3.15.	İletişim Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 3.16.	Toplam Davranış Güçlendirmesinin Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi.....	42
Tablo 3.17.	Toplam Davranış Güçlendirmesi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	43
Tablo 3.18.	Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirmesinin Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	44
Tablo 3.19.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesi Cinsiyete Göre Bağımsız t- Testi Analiz Sonuçları	46
Tablo 3.20.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesinin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 3.21.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesinin Mesleki Kıdemlerine Göre Betimleyici İstatistik Tablosu.....	49
Tablo 3.22.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Alt Boyutu Yetki Devri Puanın Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları.....	50
Tablo 3.23.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Alt Boyutu Yönelimsel Destek Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları	50
Tablo 3.24.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Alt Boyutu Karara Katılım Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları	51
Tablo 3.25.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Alt Boyutu Takım Çalışması Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları.....	51
Tablo 3.26.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Alt Boyutu İletişim Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları	52
Tablo 3.27.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Toplam Davranış Güçlendirilmesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları.....	52

Tablo 3.28.	Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesinin Branşlara Göre Kruskall Wallis H Testi Sonucu.....	53
Tablo 3.29.	Yetki Devri Puanının Okulda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre U-Testi Sonuçları	55
Tablo 3.30.	Takım Çalışmasının Okulda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre U- testi Sonuçları.....	56



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenler Türk Eğitim Sisteminde görev yapan ana karakterlerden biridir. Öğretmenler geleceğin aydınlarını yetiştirirler. Bu bakımdan öğretmenlik mesleği sorumluluk taşıyan çok önemli bir meslektir. Bilginin sürekli artması ve gelişmesi öğretmenlerin kendini yenilemesini ve her an değişikliklere karşı açık olmasını, zorunlu kılmıştır. Bu değişikliklere karşı uyum sağlayabilmek ve başa çıkabilmek ise güçlü olmayı gerektirir.

Yoğun insani ilişkilerin yaşandığı bir hizmet sektörü olan eğitim alanında “öğretmen güçlendirme” uygulamaları ile gerek öğretmenin iş doyumunu ve gerekse öğrencinin ve velinin etkin bir şekilde öğretmenden faydalanabilmesini sağlamak, bir örgüt olarak okulda eğitim- öğretim faaliyetleri için verimli bir atmosfer oluşturmak mümkündür (Tunacan ve Canan, 2009).

Güçlendirme; okul katılımcılarının kendilerini geliştirebilmeleri için sorumluluk bilincine sahip olması ve kendi yeterliliklerini geliştirebilmeleri, kendi problemlerini çözebilmeleri ve bu sayede özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etme olanakları sağlamalarıdır (Maeroff, 1998). Güçlendirme güç oluşturan enerjinin bilinçli, maksatlı, kontrollü aktarımıdır (Aydemir, 2014). Bu noktada öğretmeni davranışsal açıdan güçlendirme, modern yönetim ve örgüt uygulamalarında en çok ilgi toplayan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Davranışsal olarak güçlendirme bazı konularda öğretmenlere yetki verilmesi, okul ile ilgili alınan kararlara katılımın sağlanması, iletişimin güçlü olması için gerekli çalışmalar, takım çalışmasına olanak sağlanması, yeterlilik ve yetenekleri geliştirmeye fırsat verilmesi ve performansla ilgili geribildirim yapılması gibi davranışları içerir (Kıral, 2015).

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinde en önemli faktör yöneticilerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirmesi

için öğretmenleri yönetime ve okulun işleyişine etkin katılımlarını sağlamalıdır. Bunu yaparken bazı sınırlılıklarla karşılaşabilirler. Aynı olay karşısında farklı strateji izleyen yöneticiler farklı sonuçlar alabilir. Yöneticilerin farklı tutum takınmaları büyük ölçüde yöneticilerin liderlik stilleriyle ilgilidir (Dündar, 2017).

Liderlik bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve G.Miskel, 2012). Liderliğin incelenmesinin tarihi, MÖ 400'lü yıllardaki Platon'un "Republic" eserine kadar dayanır. Liderliği tanımlamak için bir çok teşebbüste bulunulmuştur. Maalesef liderlik hakkında yazan ya da çalışan hemen herkes liderliği farklı tanımlamıştır. Ancak, Bass, Yukl ve Bennis (1990) tarafından ortaya konan liderlik alan yazınıyla alakalı üç kapsamlı çalışma bu fenomenin daha açık anlaşılmasına katkıda bulunmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Liderliğin 3 stili vardır: Serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik. Bass (1990); serbest bırakıcı liderliği, çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade eder. Sürdürümcü liderliğe sahip yöneticiler ise çalışanları, yaptıklarını ödüllendirerek motive ederler. Dönüşümcü liderlik ise, sürdürümcü liderliğin geniş biçimi olarak değerlendirir. Dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi motivasyon değerleri ve idealleri ile çevresindeki insanları çekici kılarak, böyle bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Akt:Yalçın, Sinan; Akbaba, 2003). Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi; öğretmenlik mesleği ve önemi, öğretmen güçlendirme kavramı, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi, öğretmen güçlendirilmesinin tarihi süreci, öğretmenin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin yararları ve engelleri, eğitim alanında uygulanışı, öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerin rolü, liderlik, liderliğin tarihi süreci ve liderlik stilleri tartışılmaktadır.

1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden, 2005). Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile

ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Akt: Erden; Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Eğitim sisteminin en önemli öğesi öğretmendir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenler yapar. Ayrıca öğretmenin eğitim-öğretim etkinlikleri ve rolleri de giderek artmaktadır. Öğretmenlik, özel uzmanlık mesleği olmanın yanı sıra işlenmeyi bekleyen bir sanattır (Çelikten ve Şanal, 2005).

1.2. Güç (Power)

Güç, insan ilişkilerine ilişkin bir kavramdır ve her zaman insanlar arasındaki ilişkileri ifade eder. Bertrant Russel'a (1990) göre, enerji kavramı nasıl fiziğin temel bir kavramı ise, "güç" kavramı da sosyal bilimlerin temel kavramıdır. Güç, kesin olarak istenilen sonuçlara ulaşabilmek için düşünce sürecini ve kendi davranışlarını yönetme yeteneği olarak tanımlanır (Sönmez, 2007). Güç sahibi olanlar kişiler; grupları, olayları ve alınan kararları etkileme olanağına sahiptir (Zencir, 2004). Bir işin yapılması konusunda başka birinin sahip olduğu yasal, zorlayıcı, uzmanlık, karizmatik ve ödüllendirme gücünü kullanarak dışsal bir güdüyle bir işi gerçekleştirmesi durumudur ve rekabeti arttırıcı bir yapıya sahiptir (Bedük, 2012).

Gücün kaynakları ile ilgili çok sayıda sınıflama yapılmıştır. Ancak en çok kullanılan French ve Raven (1959) tarafından yapılan sınıflamalardır. French ve Raven (1959) güç kaynaklarını; yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, karizma (referans) gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş boyut altında toplamıştır (Akt. Aydemir, 2014).

Yasal Güç: Otoriteyi ifade eden formal güç türüdür. Yasal güç liderin, grup üyelerinin davranışlarını etkileme hakkı olduğuna, grup üyelerinin kendilerinin inanmalarından doğar. Örgütte belli bir kademedeki yer alan kişiler yasal gücü kullanabilirler. Yasal gücün abartılı kullanımı liderde otoriterleşmeye; çalışanlarda da iş doyumsuzluğuna, direnmelere ve çatışmalara neden olabilmektedir.

Ödüllendirme Gücü: Liderin ödüllendirme kaynaklarını kullanması ile ilgili bir güçtür. Ödül gücü çalışanların örgüte katkılarının artırılması için kullanıldığında her zaman etkili bir güçtür.

Zorlayıcı Güç: Korkuya dayalı güç türüdür. Yani, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür.

Karizma (Referans) Gücü: Bu gücün kaynağı yöneticinin kişiliği ve iletişim becerisidir. Liderin kişiliği ve davranışlarının gruba ilham vermesi, onların isteklerini dile getirmesi benzeşim gücü veya karizmatik gücün temelini oluşturur.

Uzmanlık Gücü: Yöneticinin bilgi, beceri ve deneyimine dayalı olan güçtür. Grup lideri bilgili ve tecrübeli olarak algılanıyorsa, liderden daha çok etkilenecektir.

Yirmi birinci yüzyılda, işletmelerde sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelen güçlendirme kavramının ortaya çıkması ve kullanılmaya başlanması konusundaki öncü kişilerin: Harrison ve Kanter (1983); Bennis ve Naus (1985); Burke ve Neilsen (1986); Block (1987); House (1988); Conger ve Kanungo (1988); Thomas ve Velthouse (1990) ve Spreitzer, (1995) olduğu görülmektedir. Güçlendirme 'güç' kökünden gelen bir kavram olmakla birlikte pek çok kavramla ilişkili olarak da kullanılmaktadır. Bu kavramlar; karara katılım ve yetki devridir.

1.3. Öğretmen Güçlendirme Kavramı

Bir yönetim kavramı olarak güçlendirme; yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve işbirliği yolu ile öğretmenlerin karar verme haklarını (yetkilerini) artırma ve öğretmenleri geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Aras, 2013). Öğretmen güçlendirme öğretmenlerin kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı ve organizasyon amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları ifade eder (Çalışkan, 2006).

Öğretmen güçlendirmesi, içeriğinin net olması başarılı sonuç vermesi için önemlidir. Öğretmen güçlendirmenin ne şekilde değerlendirilmesi ve ele alınması gerektiğine ilişkin, 'davranışsal (ilişkisel)' ve 'psikolojik (bilişsel)' boyutları ele alan iki farklı yaklaşım bulunmaktadır (Akt. Fırlar ve Elbeyi, 2011). Öğretmen

güçlendirme, bir örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilmek için gereken tüm koşul ve süreçleri (verimlilik, kalite, vb.) yerine getirebilmek amacıyla, yetenekli ve sorumluluk bilincine sahip çalışanlar oluşturma sürecidir. Bir başka ifade ile öğretmen güçlendirme, öğretmene işi ile ilgili yetki ve sorumluluk vermek, işin sahibi olduğu algısını oluşturmak olarak da tanımlanabilir (Akçakaya, 2010).

Morris ve Nunnery (1993) öğretmen güçlendirme ve personel güçlendirme kavramlarını karşılaştırmışlardır. İki kavram da aynı anlamlara sahiptir; öğretmen güçlendirme, okul ortamında; personel güçlendirme ise işletme alanında kullanılmıştır. Öğretmen güçlendirme okul reformunun merkezinde yer alır. Bu sebeple, şayet okullar anlamlı bir değişim yapmak istiyorlarsa, öğretmenleri hedef almalıdırlar.

Güçlendirilmiş öğretmenler, hem kendileri hem de okul ve öğrencileri için fayda sağlarlar. Kendi işlerinde ve yaşamlarında belli bir amaca yönelik hareket ederler ve katılımları ile, doğrudan, çalışma ortamlarındaki sistemlerde sürekli iyileşmeyi sağlarlar (Özdaşlı, 2002).

Menon'a (1995) göre güçlendirmenin çalışanlar üzerinde olumlu etkileri vardır. Öncelikle, işin öğretmenler için anlamlı olması, onu önemli iş yaptığı konusunda ikna edici rol oynar. İkincisi, yöneticilerin destekçi olması ve personeli takdir etmesi, personel için motive edicidir ve son olarak işe bağlılık, işe katılım ve kararlılık yüksek olduğundan stres azaltılmış olur ve problemlere çözüm aranır.

1.4. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi

Güçlendirme kavramı davranışsal (yapısal), psikolojik olarak iki boyutta incelenmektedir.

Honald (1997), bazı çalışmalarda güçlendirmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan yönetsel koşullar ve uygulamalar üzerine odaklandığı (davranışsal güçlendirme), bazı çalışmalarda ise güçlendirme için yapılması gerekli olan faaliyetlerden çok bu faaliyetlerin nasıl algılandığı (psikolojik güçlendirme) üzerinde durulduğu görülmektedir.

McDonald'a (2014) göre öğretmenlerin davranışsal güçlendirmesi, okulu amaçlarına ulaştırabilmek için öğretmenin fırsat ve kaynaklardan en iyi biçimde yararlanabilmesini sağlamaktır. Davranışsal güçlendirme, çalışma ortamında öğretmene sunulan destekleyici koşullardır. Yani okuldaki işleyişin öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak yapıda olmasıdır. Davranışsal güçlendirme, öğretmenlerin işleriyle ilgili karar vermelerini sağlamak ve onlara işlerinin sorumluluğunu üstelenecek fırsatlar vermektir (Erstad, 1997).

Kanter'e (1993) göre, bireyler (1) fırsat yapısı ve (2) güç yapısı olmak üzere iki temel "güçlendirme yapısına" sahip olmalıdırlar. Fırsat yapısı; bilgi, destek ve kaynaklara ulaşmayı kapsar. Kanter'e (1993) göre, fırsat yapısı davranışsal güçlendirmenin altı boyutunu oluşturur: Fırsat (Opportunity), bilgi (information), kaynaklar (resources), destek (support), resmi güç (formal power), gayri resmi güç (informal power). Kanter (1993) bu unsurların, çalışanların güçlendirilmişlik hislerini doğrudan etkilediğini öne sürmektedir. Güç yapısı ise bireyin kendini gerçekleştirmesidir.

O'Brien'e göre (2010) davranışsal güçlendirme; bir örgütün, çalışanlarına bilgiye, kaynaklara, desteğe ve fırsatlara ulaşma olanağı sunma yeteneğidir. Allanazarov'a göre (2008) ise, davranışsal güçlendirme; yetki devri, kararlara katılım hakkı, kaynaklara ve bilgiye erişim, eğitim gibi öğretmenlerin okullarda etkili bir şekilde faaliyette bulunabileceği koşulların sağlanmasını ifade etmektedir.

Sonuç olarak öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirmek, öğretmenlerin daha fazla karar verebilmesi için, öğretmenlere yetki devri, karara katılım, takım çalışması, yönetsel destek ve iletişim vererek öğretmenlerin yetenek ve deneyimlerinden yararlanılması amacıyla, öğretmenleri cesaretlendirme sürecidir (Kıral, 2015). Böylece öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesinin 5 alt başlıkta incelenebileceği söylenebilir.

1.4.1. Karara Katılım

Karara katılım, öğretmenin motive olabilmesi, sosyal ilişkilerin daha sakin bir ortamda yürütülebilmesi ve kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama imkânı sağlayabilmesidir (Başaran B. , 2004).

Bir örgütün etkililik ve verimlilik derecesi, yönetimin çağdaş yönetim anlayışına bağlı olarak gelişme gösterip göstermediğine bağlıdır. Örgütün yönetim yapısı, öğretmenlerin mesleki başarısını etkilediği gibi, öğretmende uygulamada gösterdiği katılım derecesi ile örgütün verimliğinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, örgüt yönetimi ile alt kademedeki yönetici ve öğretmen arasındaki işbirliği ve beklentilerin karşılıklı olarak karşılanmaya çalışılması, örgüt amacının en etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi ve öğretmenin yüksek iş doyumunu sağlamasına ortam hazırlar (Celep, 1990).

Öğretmenlerin güçlendirilmesiyle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Motivasyonda temel amacın, öğretmenlerin istekli ve verimli çalışmalarını sağlamak olduğu, yüksek motivasyonun, öğretmenlerin yeteneklerini tam kapasite kullanmalarını sağlayarak öğretmenlerin kendi gelişimlerine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Ceylan, 2002).

1.4.2. Yetki Devri

Yetki devri; yönetici sahip olduğu karar verme yetkisini, belirli koşullar altında kendi isteği ile bir öğretmene vermesi ve gerek olduğu zaman tekrar geri almasıdır (Uygur, 2007). Yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat istemek hakkı, bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2000). Berberoğlu (2003) yetki türlerini; emir-komuta yetkisi, kurmay yetki, fonksiyonel yetki olarak sınıflandırmaktadır.

1.4.2.1. Emir-Komuta Yetkisi

Komuta yetkisi bir yöneticinin bir işin yapılması ya da yapılmaması konusunda astlarına doğrudan emir verebilme ve karşılığında itaat bekleme hakkını ifade eder.

1.4.2.2. Kurmay Yetki

Kurmay yetki, danışmanlık olarak da ifade edilebilir. Kurmay yetkiye sahip olan kişiler organizasyonlarda danışman ya da müşavir olarak nitelenir.

1.4.2.3. Fonksiyonel Yetki

Fonksiyonel yetki belirli bir grup faaliyet veya bir faaliyetin diğer yönlerine ilişkin olarak bir yöneticinin başka bölümlerdeki kişiler üzerinde emir verme hakkını ifade eder. Fonksiyonel yetki uzmanlık gerektiren belirli faaliyetlere ilişkin olarak gerektiğinde kullanılır.

1.4.3. Yönetmel Destek

Okulun tüm unsurlarının ahenk ve uyum içerisinde, aynı frekansta çalışmasını sağlar. Yönetmel destek, yöneticilerin davranışı sonucu oluşan bir kavramdır (Balay ve Kaya, 2013). Cheng ve Weng (2017)'e göre, yönetmel destek (administrative support)'in kaynakları şöyledir:

**Öğretmen motivasyonu;* Peters ve Waterman (1995), verimliliğin öğretmenleri özendirilmeye yönelik öğelerin iyi saptanmasına bağlı olduğunu ifade eder. İnsanın toplam gücünü arttırmak, verimliliği sağlamak, güdümünü sağlamaktır. Kısacası, öğretmenin motivasyonu, öğretmenin kişisel yetenek ve özellikler kazanmasını sağlamak ve bunları geliştirmek için son derece önemlidir (Eroğlu, 1983).

**Uygun yönetim;* Koontz (1968)'e göre, her yöneticinin ilk amacı ve rolü, okullarda var olan durumun daha iyisini sunmaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğretmenler için en geçerli amaçları ve araçları uygulamalıdır.

1.4.4. Takım Çalışması

Okul içerisinde öğretmenler ve yöneticiler arasında bağımsızlığı ve iletişimi geliştirip, onları ortak hedefler için bir araya getiren, güven ortamının oluşmasına zemin hazırlayan ve bu ortamın kalıcı olmasını sağlayan, üretkenliği ve verimliliği artıran çağdaş bir çalışma sistemidir (Dereli ve Baykasaoğlu, 2009).

Eğitimde takım çalışması, okul yöneticilerini ve öğretmeni iş birliğine yönlendirir. Hedeflerin gerçekleştirilmesinde işbirliği, işbölümü ve ortaklık yerini alır. Takım çalışması okulun gelişimi için üst-alt ilişkisini ve öğretmenler arasındaki sınırları ortadan kaldırarak iletişimin artmasına, bunun sonucunda okuldaki kazanımların istenilen düzeyde gerçekleşmesine katkıda bulunabilir. Böylece, eğitim sürecine katılanlar, okulun bir üyesi olmaktan mutlu olurlar, böylece okulun etkililik düzeyi yükselmiş olur. Bu nedenle okulda takım üyeleri olarak öğretmenlerin rollerinin tanımlanması ve takım üyelik rollerini algılama düzeyleri önemlidir (Gökçe, 2009).

1.4.5. İletişim

Öğretmen güçlendirmenin başarılı olabilmesi için bilginin okul içerisinde üst kademe ve güçlendirilecek öğretmen ve yöneticiler arasında paylaşılması gerekmektedir (Akçakaya, 2010). Böylece öğretmenin etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için, serbestlik ve kaynaklara ulaşma imkanı sağlar (Gümüştekin ve Emet, 2007).

Bir okul içerisindeki yönetici-öğretmen iletişiminin niteliği, okul gayelerinin gerçekleştirilme derecesi ile öğretmen-yönetici iletişimini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemesidir. Bir örgütte, farklı gruplar arasındaki iletişimi, örgütün genel iletişim yapısından soyutlamak mümkün değildir. Eğitim örgütünde, eşit hava oluşturabilme ve amaçları en etkili bir biçimde gerçekleştirebilme, yönetici-öğretmen ilişkisi karşılıklı iletişime bağlıdır. Yönetim süreci olarak iletişim: Bilgi ve anlayışın bir bireyden diğer bireye geçirilme sürecidir. İletişim süreci; kaynak, verici, kodlama, kanal, alıcı, kod çözümü ve geri beslemeden oluşmaktadır (Celep, 1990).

1.5. Öğretmen Güçlendirilmesinin Tarihi Süreci

Önceleri öğretmenin asli görevi sadece işini yapmak ve verilen görevleri yerine getirmektir. Buna karşın, işin işleyiş ve süreçlere ilişkin düşünsel ve yönetsel kısmı sadece yönetim kademesindeki kişilere aitti (Yılmaz S. , 2007). Sonraları öğretmenin artan ihtiyaçlara cevap verme ve öğretmenin kendini geliştirme arzusu personel güçlendirme konusu üzerinde araştırmacıları düşündürmüştür.

Öğretmen güçlendirilmesinin tarihsel süreci Tablo 1.1’de verilmektedir. Elton Mayo ve arkadaşlarının (1930) öncülüğünü yaptığı, Hawthorne Çalışmaları olarak bilinen deneylerinde, öğretmenin yönetime katılımının maddi ve manevi faydalar sağlayacağı yönünde bulgular elde edilmiştir (Yılmaz S. , 2007). Bu araştırmalarda sosyal sistemin, fiziksel faktörlerden daha etkili ve önemli olduğu ortaya konmuştur. İlerleyen dönemlerde çalışma hayatının kalitesinin iyileştirilmesi, çalışanların katılımı ve toplam kalite yönetimi konularının önem kazandığı görülmeye başlamıştır. Organizasyon yapısındaki değişimler ile birlikte proje temelli takımların bilgi odaklı organizasyonlara doğru değişimi güçlendirmenin bugünkü anlamını oluşturmada oldukça önemli olmuştur (Odabaş, 2014).

1960-1970 yılları arasında yöneticiler, çalışanların önerilerini almak ve amaç belirlemede insancıl bir yaklaşımla, çalışanların katılımlarını sağlayarak fikirlerinin alınmasıyla işgücü devir oranının azaltılmasını amaçlamışlardır (Emet, 2006).

1970’li yıllarda öğretmenin katılım hakları ve öğretmenlerin isteklerinin yasal dayanağa kavuşturulması isteğini temel alan ve Batı Avrupa’da yaygın bir anlayış haline gelen Endüstriyel Demokrasi popüler bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Yılmaz S. , 2007).

1980’lerde kalite çemberleri, kâr paylaşımı gibi yönetime katılmayı güçlendiren kavramlar ortaya çıkmıştır. Aynı yıllarda meydana gelen pazarlama ve üretim alanındaki gelişmeler de yönetim literatürüne katkıda bulunmuştur (Özbek, 2008).

Güçlendirme, şimdiki anlamıyla 1980’lerin sonunda ortaya çıkmıştır. Esnek, yenilikçi ve hemen tepki verebilen örgütlere doğru gidişin hızlandığı çağdaş dönemde esnek uzmanlaşma, yalın üretim öne çıkmış ve bu gelişmeler bazı kaynaklarda "post-fordizm" olarak tek kavram altında toplanmıştır (Akt: Aydemir; Wilkinson, 1998).

Tablo 1.1. Güçlendirme Kavramının Tarihi Gelişimi (1930-1980)

1930'lu Yıllar	İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Elton Mayo	Öğretmenin motive olabilmesi ve işini iyi yapabilmesi için 'yakın nezarete' gerek olmadığı anlayışının ortaya çıkması.
1960'lı Yıllar	İş Zenginleştirme	Belirli düzeyde kontrol ve performans geri beslemesi ile öğretmene 'anlamlı' işler sunma.
1970'li Yıllar	Endüstriyel Demokrasi	öğretmenin katılım haklarını temel alan bir yaklaşım ve müşterek anlaşma.
1980'li Yıllar	Çalışanların Katılımı	Bu evrede yeni bir katılım biçimi olarak müşterek anlaşmadan çok öğretmenin katılım biçimleri üzerinde durulur.
1980'lerin Sonu	Güçlendirme	Çağdaş anlamda güçlendirme.

Kaynak: Güner Çöl, "Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma", Doktora Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004, s. 4.

1.6. Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesinin Yararları ve Engelleri

Etkili bir şekilde uygulanan öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin, hem öğretmenlere, hem okul yöneticilerine hem de okul kültürüne büyük faydalar sağladığı gözlenmiştir (Doğan ve Kılıç, 2007). Foy (1994) güçlendirilmiş bir bireyin kendisini merkezde, başarılı bir takımın üyesi gibi hissettiğini belirtmektedir.

Baltaş'a (2000) göre güçlendirmenin örgüte sağladığı yararlar şöyledir:

- İş veriminin yükselmesi,
- İşlerin daha kısa sürede ve daha kaliteli bir şekilde yapılması,
- Çalışanların daha fazla sorumluluk üstlenmesi,
- İşbirliği ve ekip çalışmasının yüksek derecede yapılması,
- İş doyumunun yüksek olması,
- Rekabette avantaj sağlanması,
- Yöneticilerin farklı alanlara yönelmesi ve daha önemli işlere zaman ayırabilmesidir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin, öğretmene sağladığı yararların başında ise; öğretmenin çalıştığı kuruma güveninin arttığı gelmektedir. Kuruma güveni artan öğretmenin örgütsel bağlılığı ve performansı da bu doğrultuda

gelişmektedir. Örgüt kültürü arasında iletişim kalitesinin kuvvetlenmesi hızlı karar alma ve değişen çevresel koşullara kolay uyumu sağlamakta da işlevseldir. Problem çözme veya olası problemleri çözmeye de güçlendirmenin etkisi yadsınamaz düzeydedir. Yöneticiler öğretmenleri davranışsal olarak güçlendirme yolu ile, yetkilerini çalışanlarına devrettiğinde, öğretmen daha fazla sorumluluk alacak, daha iyi öğrenecek ve dolayısıyla öğrenen örgüt olma yolundaki adımlar da atılmış olacaktır (Çelebi, 2009).

Diğer taraftan; Whetten ve Cameron (1998) öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin hayata geçirilmesinin önünde bazı engellerin olduğunu belirtmişlerdir:

- **Kişisel güven;** Yöneticiler öğretmenlere verilen işleri kendilerinden daha iyi yapmasından ve sonucunda ödüllendirilmelerinden korkmaktadırlar. Bu yüzden onları güçlendirmeye yanaşmayabilirler.
- **Sıkı kontrol etme;** Yöneticiler, verilen işlerin doğru bir şekilde yapılması için kendilerinin öğretmeni sık sık kontrol etmesi gerektiğine inanırlar; bu da öğretmenin üzerinde psikolojik bir baskı oluşturabilir.
- **Yöneticilerin tutumları;** Yöneticiler, öğretmene verilen işleri tam anlamıyla yerine getirebileceklerine inanmamakta ve sorumluluktan kaçtıklarını düşünmektedirler.
- Okul ya da eğitim örgütü, işleyişi boyunca küçük büyük sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Bu sorunlar çözülmeden okulun yada eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmesi, planlanan düzeye ulaşamaz (Başaran E. İ., 1983).

1.7. Eğitim Alanında Uygulanışı

Personel güçlendirme kavramı öncelikle işletme alanında ve örgütlerde yerini almıştır. Daha iyi bir yönetimi amaçlamıştır. Aynı süreç eğitim yönetimi için de geçerlidir. Eğitim yönetiminde etkili bir okul yönetimiyle ilişkilidir. Etkili okulda öğretmenler ve yöneticiler, okul geliştirme ve öğretmeni geliştirme gibi özel konular üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma grupları, sağlıklı bir okul iklimi oluşturma ve kollektif bir bilinci geliştirmeyi amaçlamıştır. Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin örgüte bağlılığını ve veriminin geliştirilmesi

doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. Okul yöneticisi, öğretmenin başarı düzeyini artırmak için gerekli söz hakkını vermesi, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmesi ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir (Çelik V. , 2003).

1.8. Öğretmen Güçlendirmede Okul Yöneticilerin Rolü

Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. Okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde rehberlik eder. Başarılı bir okulda çalışan öğretmen, örgüt ikliminin bireysel ve kollektif çalışmaya destek verdiğini bilir. Personel geliştirme, okulun amaçlarıyla yakından ilgilidir (Gönültaş, 2002).

Davis ve Wilson'a (2000) göre öğretmene daha fazla sorumluluk verilmesiyle, sorunu olmayan okul yöneticileri okul yönetimi ile ilgili olarak herhangi bir sorun karşısında en iyi cevabın kendilerinden gelebileceğini de kabul ederler. Bu durumlar öğretmenin kendini göstermesi, okul işlerine kendini dahil etmesi için oluşturulmuş fırsatlardır. Okul yöneticileri, okul etkililiğini ve öğretmen performansını geliştirmek için bu gibi durumlarda samimi davrandıklarından güçlendirme ortamı oluşturmak için önemli bir rol oynamaktadırlar (Acaray,2014).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin katılımını sağlamalıdır. Öğretmenlerin özellikle okulda alınan kararlara katılmasına özen göstermelidir. Çünkü katılımın sağlanması ile alınan kararlar her şeyden önce daha etkili bir şekilde uygulanabilir ve benimsenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okula olan ait olma duygusu, sadakati, verilen kararları benimseme derecesi yükseltilebilir (Erdoğan, 2000).

Okul yöneticisi, okul üyeleri aracılığıyla iş yapan kişi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri etkili bir iletişim kurmak zorundadır. İletişim sürecinde düşünceleri net bir biçimde ortaya koyma ve aydınlatma, çift yönlü iletişime önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, karşısındaki kişiye duyarlı olma ve empatik davranma, dinleyenlerin gereksinimlerini dikkate alma, okul yöneticilerinin göz önünde bulundurulması gereken öğelerdir (Şimşek, 2005).

Melenyzer'e (1990) göre personel güçlendirmede okul yöneticisi;

- Takım ruhunun oluşmasında yardımcı olur, meslektaşlar arasında iletişimi güçlendirir.
- Okulu, yönetimini, öğretmenlerini alınan kararlarda etkin rol verir.
- Okulu etkileyen okul kültürünün farkındadır.

1.9. Liderlik

“Lider” kavramının değişik açılardan, değişik tanımları yapılmıştır. Grup birliği ve kişiliği açısından lider, üzerinde gözle görülebilen etkiler yapan kimsedir ve liderliğin ölçüsü bu etkilerin yarattığı değişimdir (Bursalıoğlu, 2000). Lider, örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve süreç başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2000).

Bender'e (1997) göre, liderliğin niteliklerinin bazıları şöyledir:

- Liderlik, insanlığa hizmet eder.
- Liderlik, önce kişinin kendini yönetmesidir.
- Liderlik, içten gelen bir güdülenme gerektirir.
- Liderlik, sınırlarını bilerek yapabileceğinin en iyisini hedeflemektir.
- Liderlik, fark yaratmaktır.
- Liderlik, güvenilirliktir.
- Liderlik, gelişmedir.
- Liderlik, yüksek enerjili olmaktır.
- Liderlik, olumlu tecrübeler kazandırmaktır.
- Liderlik, hedefe kararlılıkla varmaktır.
- Liderlik, korkunun yerine umut ekmektir.

Liderlik bireyin, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir (Arastaman, 2013). Bu tanımın üç boyutu vardır:

- a) Liderlik etki gerektirir.

- b) Liderlik amaca ulaşmayı gerektirir.
- c) Liderlik takipçiler gerektirir.

Liderlik etki gerektirir, liderlik bir etkileme sürecidir. Etkileme süreci, bir liderin birden çok grup üyesinin ya da astın eylemlerini ya da tavırlarını değiştirdiği süreçtir. Etkili liderlik gerçeğe dönük liderliktir (Bursalıoğlu, 2000).

Liderlik amaçlara ulaşmayı gerektirir, liderlik tanımlanmış grup amaçlarına ya da örgütsel amaçlara ulaşma için etki sahibi olmayı gerektirir. Yani liderler, belirli amaçlarla alakalı grup üyelerinin eylemlerinin ya da tavırlarının değiştirilmesine odaklanırlar.

Liderlik takipçiler gerektirir, etki süreci; liderliğin karşılıklı olduğuna işaret eder. Başka bir deyişle liderler takipçileri muhtelif şekillerde etkiler ve etkilenir.

Drucker'e (1990) göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve işgörenler üzerinde çok büyük bir etki oluşturlar. Liderler günlük sorunları çözmeye ya da ortaya çıkarmadan çok, stratejik düşünceleri denerler.

Starratt (1995), lider ile yönetici arasındaki farklılığı 7 temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır (bkz: Tablo 1.2).

Tablo 1.2. Liderlik ve Yönetici Karşılaştırması

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Mutlu topluluğu korur.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Liste ve bütçe sahibidir.
Vizyon sahibidir.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Denetler, düzenler

Kaynak: (Starratt,1995)

Bursalıoğlu'na (2000) göre, okul yöneticisi liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi gibi böyle idealler, okul yöneticisinin liderlik görevinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengeleştirebilecek kadar örgütü ve yönetici olabilmesidir.

1.10. Liderliğin Tarihi Süreci

Liderliğin incelenmesinin tarihi MÖ 400'lü yıllardaki Platonun "Republic" eserine kadar dayanır. Liderliği tanımlamak için birçok teşebbüste bulunulmuştur (Tablo 1.3'de liderliğin tarihi süreci verilmektedir). Maalesef liderlik hakkında yazan ya da çalışan herkes liderliği farklı tanımlamıştır (Burns J. M., 1978). 20.yy'da liderlik hakkında geniş araştırmalar yapılmış ve farklı görüşler savunulmuştur.

Bu farklı görüşler sırasında 1900'lü yılların başında, araştırmacılar "Liderlik nedir?" sorusunun cevabını bulmaya çalışmışlardır. Bu dönemin başında karizmatik özellikler lider olmak için yeterli sayılmıştır (Tüfekçi, 2007).

Ancak, yoğun olarak 1930 – 1940 yılları arasında "Liderin Özellikleri Yaklaşımı'na" odaklanan çalışmaların; farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin belli durumlarda farklı davranışlar sergilediğinin ortaya konmasıyla, yeterli olmadıkları farkına varılmış oldu. Bunun sonucunda 1940'dan 1960'ların sonuna kadar "Liderin Davranışları" üzerine araştırmalar yapılmış ve "Davranışsal Liderlik Teorisi" hakim olmuştur (Ünsaldı, 2012).

1960 – 1980 yılları arasında ise liderliği durumsal gerekler ile liderin bu gereklere uygun davranışına ilişkilendiren görüşler üzerine yoğunlaşmıştır. Olasılık ya da Durumsallık Teorisi altında gelişme göstermiştir (Tüfekçi,2007).

1978'de Burns ve Bass'ın getirdiği yeni ayırımla Çağdaş Yaklaşımlar olarak adlandırılan Transaksiyonel ve Transformasyonel Liderlik görüşü ortaya çıkmış ve günümüze kadar güncelliğini korumuştur (Ünsaldı, 2012).

Tablo 1.3. Liderliğin Tarihi Süreci

Liderlik Teorileri	Gelişim Tarihi
Karizmatik Lider Teorisi	1930'lar
Davranışsal Liderlik Teorisi	1940-1950'ler
Olasılık/Durumsallık Teorisi	1960-1970'ler
Yeni Liderlik Paradigmaları	Gelişim Tarihi
Lider-Üye Etkileşimi	1970'ler
Liderliğe İkameleler Yaklaşımı	1980'ler
Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Teorisi	1970-2000'ler
Hizmetkar Liderlik	2000'ler

Kaynak: (Ünsaldı, 2012)

1.11. Liderlik Stilleri

Liderlik stilleri literatür de farklı biçimlerde de tanımlanmış olsa, genel olarak dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir. Serbest bırakıcı liderlik stili bazı çalışmalarda sürdürümcü liderliğin alt boyutu olarak değerlendirilse de Hoy ve Miskel (2012) tarafından ayrı bir liderlik stili olarak değerlendirilmiştir (Akan, 2014).

1.11.1. Dönüşümcü Liderlik Stili

Değişim süreci liderlerin mevcut işleyişi sorgulama, ortak bir hedef oluşturma, astların eyleme geçmesini sağlama ve astlar için motivasyon kaynağı olma gibi dönüşümcü liderlik işlevlerini yerine getirmesini zorunlu kılar (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, liderlik özelliklerini ve davranışların normal işleyişte ve değişim sürecinde liderlik görevlerini kapsayacak biçimde inceler. Bass'a göre (1990) dönüşümcü liderlik, örgüt çalışanlarına yer yer küçük dönütler vererek örgüt çalışanlarını güdüler ve entelektüel uyarım sağlayarak onlarda enerji oluşturur. Lider grupta ortak bilinç oluşturarak gruptaki bireylerin amaçlara yönelik ilgilerinin artmasını sağlar.

Dönüşümcü liderlik uzun dönemli bakış açısıyla ilgilidir. Dönüşümcü lider, örgütsel düzeyde lider ve örgüt çalışanları arasındaki etkileşime dayanarak çalışanların çabalarını somut hedefler yerine, ortak bir vizyona yönlendirmelerine odaklanır. Dönüşümcü lider, uzun dönemde gerçekleştirilecek amaçların, örgüt çalışanların yetenek ve becerilerinin ortaya çıkartılmasını, örgüt çalışanların öz güvenlerinin artırılması ve geliştirilmesi sonucunda gerçekleşeceğini bilincindedir (Erkuş ve Günlü, 2008).

Burns'a göre (1978) dönüşümcü lider idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendisinde toplar.

1. İdealleştirilmiş Etki: Karizma olarak anılsa da karizmadan farklı olarak liderin örgüt çalışanları ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Erkuş ve Günlü, 2008). Sonuç olarak örgüt çalışanları liderle özdeşleşmek ve benzemek isterler (Arastaman, 2013).

2. Telkinle Güdüleme: Lider, örgüt çalışanlarının amaçlara ulaşacağına, tam bir güven içindedir ve örgüt çalışanlarına sürekli teşvik edici bir tutum gösterir (Erkuş ve Günlü, 2008).

Paylaşılan bir gelecek vizyonu için şevk ve adanmışlık benimseyen şekillerde davranmayı gerektirir (Arastaman, 2013).

3. Entelektüel Uyarım: Lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımların olduğunda örgüt çalışanlarına fark ettirir ve onları teşvik eder. Örgüt çalışanların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar (Erkuş ve Günlü, 2008). Yani, varsayımlar yaptırarak ve eski durumları yeni şekillerde yapılandırarak örgüt çalışanlarını yenilikçi ve yaratıcı olma noktasında harekete geçiren davranışları gerektirir (Arastaman, 2013).

4. Bireysel Destek: Lider, örgüt çalışanlarının bireysel gereksinmelerini dikkate alır ve onların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir (Erkuş ve Günlü, 2008).

1.11.2.Sürdürümcü Liderlik Stili

Sürdürümcü liderlik, liderin kontrolünde hizmetle ödülün karşılıklı bağına dayanır (Şahin, İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri, 2005). Bu liderler çalışanlarla sosyal ve psikolojik alışveriş içerisindeydirler.

Burns'a göre (2003), sürdürümcü liderlikte önemli olan, bireysel başarıdan çok örgüt başarısıdır. Sürdürümcü lider, öncelikli olarak örgüt çalışanların görevlerini belirlemekte, yapıyı kurmakta, planlı ve programlı çalışmaya önem vermektedir (Akan, 2014). Sürdürümcü liderlik özelliği gösteren liderler, ödül ya da cezalandırma yolunu seçerler (Eren, 2000). Sürdürümcü liderlik geçmişe daha bağımlıdır ve rutin işlemleri yürütür (Şahin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stili ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki, 2004).

Bass'a göre (1990), sürdürümcü liderliğin iki boyutu vardır: (1)koşullu ödül, (2)beklentiye göre yönetim.

1) Koşullu Ödül: Örgüt çalışanlarının, çabalarının karşılığını verirler, iyi performanslı ödüllendirirler, başarıyı takdir ederler. Rollerini netleştirmeye ve işin gerektirdiklerine odaklanan ve çalışanlarına performanslarına bağlı olarak ödüller veren lider davranışdır (Turan, 2012). Diğer bir deyişle, liderlik davranışının bu alt başlığı, çalışanlarla liderlerin istedikleri karşılığında kendi istedikleri şeyleri verir.

2) Beklentiye Göre Yönetim: Liderler aktif ya da pasif rol alabilirler:

Beklentiyle aktif yönetim, liderlerin standartlara uygun olma konusundaki ısrarları anlamına gelir. Yani, liderler performansını takip ederler ve sorun ortaya çıkar çıkmaz, düzeltmek için harekete geçerler (Turan, 2012).

Beklentiyle pasif yönetim, liderlerin sorunların ciddi bir hal alana kadar harekete geçmede geç kalmaları anlamına gelir. Bu liderler hatalar veya diğer performans sorunları ortaya çıktıktan sonra veya dikkatlerini çektikten sonra harekete geçerler (Turan, 2012).

1.11.3. Serbest Bırakıcı Liderlik Stili

Bass (1990) serbest bırakıcı liderliği, liderliğin olmadığı veya liderin örgüt çalışanlarıyla etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Serbest bırakıcı lider, örgüt çalışanlarını kendi haline bırakan, her örgüt çalışanının kendisine verilen kaynaklara göre amaç, plan, program yapmasına imkan tanıyan liderlerdir. Bu tip liderler, yetkiyi örgüt çalışanlarının kullanmasına izin vermekte dolayısıyla yetkiye tam sahip çıkmamaktadırlar (Eren, 2000). Risk almaktan hoşlanmayan liderlik tipidir.

Serbest bırakıcı liderler yönlendirme yapmazlar; çünkü liderlik davranışlarına yönelik değillerdir. Liderin sözde var olduğu bir durumdur. Örgüt çalışanlarına sınırsız özgürlük alanı oluşturan lider anlamına gelmektedir (Gündüz ve Doğan, 2009).

Bu tarz liderlik davranışını benimseyen liderlerin bulunduğu okul yöneticilerinde, öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan, onların örgütsel amaçları içselleştirmelerini gerçekleştiren, öğretmenler için motive edici bir ortam söz konusu olmadığı söylenebilir. Bu tür lidere ofisinde oturan, mümkün olduğu kadar az çalışanla görüşen, öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci gelişimleri ile ilgilenmeyen ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini izin veren bir yönetici örnek verilebilir.

1.12. Liderlik İle İlgili Yapılan Diğer Çalışmalar

Liderlik ve öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilgili literatürde yapılmış çok fazla bir çalışma mevcut değildir. Fakat, liderlik davranışlarıyla ilgili bir çok araştırma mevcuttur.

Michigan üniversitesinde lider davranışları, iki kısımda incelenmiştir: İşe yönelik lider davranışı ve kişiye göre lider davranışı. İşe yönelik lider davranışını benimseyen liderler daha çok otorite ceza ve ödülü kullanan liderlerdir. Kişiye göre lider davranışı ise takım çalışması iş birliği gibi kavramlara önem veren liderlerdir (Kılınçarslan, 2013).

Likert daha sonra bu çalışmadan yola çıkarak liderlik davranışını 4 kısımda incelemiştir: Sömürücü otoriter lider, yardımsever otoriter lider, danışmalı lider ve katılımcı lider. Sömürücü otoriter liderler, ceza ve otoriteyi kullanan liderlerdir. Yardım sever otoriter lider, güven ve ödüllendirme yolunu kullanan liderlerdir. Danışmalı lider, karşılıklı iletişim ve güvenle motivasyon sağlayan liderlerdir. Katılımcı lider ise, grup katılımı ve iş birliği hakimdir (Koçel, 1998).

Yeni liderlik davranışları 1970 ve 1980'lerle birlikte gelmiştir. Yeni liderlik davranışlarıyla birlikte ast- üst ilişkisi statüden çok, iş birliğini ve takım çalışmasını benimsemiştir. Yapılan ilk çalışmalar Burns (1978) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Bass (1985) ve Bass ve Avolio (1988) tarafından yapılan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik sınıflaması bu çalışmanın temelini oluşturmuştur (Kılınçarslan, 2013).

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.13. Problem

Okul işleyişinin, denetiminin ve yönetiminin birinci sorumlusu okul müdürleridir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü, aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim hizmetinin en temel üretim birimi olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması çok önemlidir. Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir (Aydın, 2008). Bunu yapabilmek yöneticinin liderlik vasfının ön plana çıkması anlamını taşır. Lider kurumsal amaçlar doğrultusunda hareket eden, ancak birlikte çalıştığı insan faktörünü de göz ardı etmeyen bireydir (Yılmaz ve Çiğdem, 2011). Yöneticinin öğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel kestirici değişkeni durumundadır. Okul müdürlerinin uygulamalarda etkili ve verimli olmaları için değişen çevre şartlarına karşı süreci iyi takip etmeleri gerekir. Okul yöneticisi öğretmenlerin güçlendirilmesinde ve dolayısıyla okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynar.

Okul müdürlerine görev yaptıkları okullarda öğretmeni güçlendirmeye yönelik iletişimin etkililiğini artırma konusunda stratejiler önerilmektedir (Aydemir, 2014).

Okul müdürlerinin iletişim biçimi ve okuldaki iletişim becerisi öğretmenlerin motivasyonunu etkiler. Okuldaki iletişim becerileri; öğretmenlerin davranışlarını, örgüt hedeflerini karşılayacak şekilde eşgdmlenmek, üretim ilişkilerini yönetmek amacıyla öğretmenler tarafından simgelerin üretimi, iletimi ve yorumudur (Genç, 2005). Öğretmenler iletişim kurmadan faaliyetlerini yerine getiremezler. Öğretmenlerin koordinasyonu, ancak iletişimle olur. İletişim; planlama, örgütleme ve kontrol gibi temel yönetim fonksiyonlarının başarılmasına yardımcı olur. Bu sayede öğretmenler görevlerini etkili şekilde gerçekleştirebilirler ve işe bağlılıklarını artabilirler (Özgan ve Aslan, 2008).

İletişimin etkili olmasıyla birlikte otoriter okul yöneticileri yerine paylaşımcı ve yetkilerini devreden, paylaşan yöneticilere yerini bırakır. Eğitimde ğretmenlerin güçlendirilmesinde etkili olan yetki devri, okul paydaşlarının yaptıkları görevi en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için okul yöneticilerinin öğretmenlere vermiş olduğu bir g olarak ifade edilebilir (Özdayı, 2001). Bu durumda öğretmenler, kendi gelişimlerinin sorumluluklarını alırlar, kendi problemlerini zebilirler ve çeşitli konularda karar verip, değerlendirme yaparak, kurum içerisinde otorite elde ederler. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi eğitim ve öğretimde başarının artırılması açısından önemlidir. Okulda alışan öğretmenlerin, birey olarak yapabileceklerini iyi bilmeleri, paydaşlarla iyi iletişim kurabilmeleri ve kendi görevlerinin bilincinde olmaları gerekir (Koçak, 2011). Ancak, Türk Eğitim Sisteminde sürekli değişim gösteren programlar içerisinde öğretmene yüklenilen sorumluluklar, merkezdeki yönetimin, öğretmene bakış açısını ve öğretmenliğin sistem içerisinde nasıl algılandığını gösterir ki bu algı sosyal algıya da yn verirken meslek rolleri ve sosyal statülerini, örgüt kültürünü benimsemekte glk çeken öğretmenler; motivasyon eksikliği, stres, tükenmişlik ve mutsuzluk yaşamaktadırlar (Aydemir, 2014).

Öğretmenlerin, alınan stratejik kararlar üzerinde söz sahibi olması da onların güçlendirilmesinde önemli bir faktördür (Nourhouse, 2016). Bu kararlar öğretmenlerin içsel güdülenmesini artırarak başarı için daha çok emek harcamalarına neden olmaktadır. Karara katılan ve daha etkili olan ğretmen, uzun dönemde örgüte bağlılık duyarak örgütsel vatandaşlık davranışını daha çok sergilemektedir (Balay, zel ve Resmi Liselerde Yönetici ve öğretmenlerin rgtsel Bağlılığı, 2000). Böylece ğretmenler işlerini yaparken daha etkili, verimli olabilir.

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün varlığına işaret etmektedir. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Balcı, 2013). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle takım çalışması halinde olması örgüt kültürünü olumlu etkilemekte olduğu gibi öğretmenlerin güçlenmesini de sağlamaktadır. Weavera (1998) göre; bir takıma katılmak, çalışanların önemli gördükleri şeylerin ve işlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin düşüncelerinin değişmesini sağlamaktır. Bu da, aslında bir örgütün kültürünün değiştirilmesi demektir. Öğretmenin davranışsal açıdan güçlendirmenin sonucunda etkili bir okulun oluşması için de okulun en önemli boyutu olan etkili bir yöneticiyle ve onun benimsediği tavırla ilgilidir. İnsanları etkilemede liderlik davranışları işe koşurken liderlerin göstereceği davranışların değeri, onu izleyenlerin eylemlerinin niteliğini belirler (Uğurlu, 2004).

Yukarıda geçen öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilgili tüm faktörlerin (yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, iletişim, takım çalışması) okul yöneticisinin liderlik stili ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Liderlik, yönetim bilimi alanında son derece önemli olan ve üzerinde çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Tüm örgütlerde en önemli unsurlardan birinin insan olması, insan ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarına ulaşmada örgütlenme zorunluluğu, liderliği de zorunlu kılmaktadır. Küresel boyutta ortaya çıkan gelişmeler, örgütlerin yeni ve bu duruma uygun liderlik stilini bulmasını gerektirmiştir (Öter ve Serdar, 2015).

Bass (1985) sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş kapsamlı ve etkili bir model oluşturmuştur. Dönüşümcü Liderliğin temel çerçevesi bir bütünlük kullanılarak kavramsallaştırılabilir. Bass liderliğin üç temel çeşidini belirler: Serbestlik tanıyan, Sürdürümcü ve Dönüşümcü liderliktir (Hoy ve G.Miskel, 2012). Serbest Bırakıcı Liderlik tarzında okul yöneticisi, öğretmenlere bir hedef gösterir ve öğretmenleri kendi haline bırakır. Okul yöneticisi, okulun dış çevresinden, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve kaynağı temin eder. Okul düzenini sağlamada öğretmenler kendileri üzerinde söz sahibidir (Yavuz ve Tokmak, 2009).

Sürdürümcü Liderlik tarzında okul yöneticisi, öğretmenler okullarda işlerini yaparken, okul yöneticileri öğretmenlerin işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara

sağlarlar. Bu tip okul yöneticileri öğretmenlerin yaptıklarına karşılık olarak ödül vererek öğretmenlerin o anki ihtiyaçlarını karşılarlar (Bass, 1985a; Akt.Hoy ve G.Miskel, 2012). Dönüşümcü Liderlik tarzında okul yöneticisi, öğretmenlerini adalet ve eşitlik gibi yüksek motivasyon düzeylerine erişmede esin kaynağı olan kişilerdir (Burns J. M., 1978).

Öğretmenlerin çalıştığı örgütsel ortam ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenleri destekleyici ya da yıldırıcı faktörler olarak gösterilebilir. Okul yöneticisi, örgütün kültürünü ve örgütteki davranış örüntülerini doğrudan etkileme gücüne sahiptir (Cemaloğlu, 2007). Türk Eğitim Sistemi her ne kadar merkeziyetçi bir özellik taşısa da okul çatısı altında okul yöneticilerinin modern yönetim kuramlarına yönelmeleri, karar mekanizmasını işletirken öğretmenin de katılımını sağlamaları, yetki devri, iletişim, yönetsel destek, takım çalışması ve lider davranışlar gibi liderlik stillerini kullanarak kurum kültürünü şekillendirmede ve öğretmene “güç” kazandırarak onların iş motivasyonunu ve meslekî doyumlarını artırıp okul ile uyumlarını sağlamada dolayısıyla eğitim hizmetindeki işleyişin olumlu yönde hız kazanmasında etkili oldukları görmezden gelinmemelidir (Aydemir, 2014). Bu araştırmada öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.14. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ek olarak öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin okul türüne, cinsiyete, okulda çalışma süresine ve branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenecektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları puanları, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi ölçeği alt boyutlarından yetki devri ile ilişkili midir?
2. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin yetki devri puanını yordama düzeyi nedir?

3. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları puanları, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi ölçeği alt boyutlarından karara katılım ile ilişkili midir?
4. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin karara katılım puanını yordama düzeyi nedir?
5. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları puanları, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi ölçeği alt boyutlarından yönetsel destek ile ilişkili midir?
6. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin yönetsel destek puanını yordama düzeyi nedir?
7. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları puanları, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi ölçeği alt boyutlarından takım çalışması ile ilişkili midir?
8. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin takım çalışması puanını yordama düzeyi nedir?
9. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları puanları, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi ölçeği alt boyutlarından iletişim ile ilişkili midir?
10. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin iletişim puanını yordama düzeyi nedir?
11. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları puanları, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi ölçeği güçlendirme toplam puanı ile ilişkili midir?
12. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin güçlendirme toplam puanını yordama düzeyi nedir?
13. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.15. Önem

Değişen çevresel şartlarla birlikte eğitim kalitesinin artırılabilmesi için okul yöneticilerine, eğitimin en önemli karakterlerinden biri olan öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirilmeleri bakımından çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmayla elde edilen bulguların:

- Mevcut öğretmen davranışlarını davranışsal açıdan güçlendirmek için okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle değişip değişmediğini belirlemek açısından Millî Eğitim Bakanlığı'na,
- Öğretmenin gözünde okul yöneticisinin gücü nasıl kullandığını belirlemek açısından Eğitim Kurumları ve Millî Eğitim Bakanlığı'na,
- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile ilgili çok fazla çalışma yapılmadığından bu konu ile ilgili yeni araştırmacılara yön göstereceğini ve

Neler yapılacağı ile ilgili literatüre yeni katkılar sağlayacaktır.

1.16. Varsayımlar

Bu araştırma, ölçeği dolduracak olan öğretmenlerin ölçek sorularına objektif cevap verebileceği, kullanılan ölçme araçlarının tanımlanan kavramları ölçtüğü varsayımlarına dayanmaktadır.

1.17. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul İli ilçelerinden olan Ümraniye, Ataşehir sınırları içindeki ilk ve ortaokullarda bulunan 300 öğretmen oluşturmaktadır. İlimiz sınırları içerisindeki tüm okullara ulaşmamızın güçlüğü çalışmanın sınırlılığıdır. Bu sebeple bu araştırmadan elde edilen bulgular, bu örnekleme benzeyen örneklemler kapsamında genellenebilir.

1.18. Tanımlar

Güçlendirme: Çalışanlara, işleriyle ilgili kararları vermelerini sağlayacak imkanların sunulması ya da onlara kendi faaliyetlerinin sorumluluğunu üstlenebilecekleri bir ortamın ve imkanın sağlanabilmesidir (Çöl, 2004).

Öğretmen Güçlendirme: Okulda iş birliği, paylaşma ve birlikte çalışma yolu ile gücün artırılması, geliştirilmesi ve yapılandırılması anlayışına dayanan, müdürlere, işleri kolaylaştırma, kaynakları geliştirme fırsatı tanıyan, öğretmenleri karara katan, değerlendirme, bilinçlendirme ve yardımcı olmayı ön planda tutan ve yapılan işin sorumluluğunu öğretmene veren bir süreçtir (Acaray, 2010).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi: Öğretmenlerin daha fazla karar verebilmesi için, onlara gücün verilmesi ve onların yetenek ve deneyimlerinden yararlanılması amacıyla, öğretmenleri cesaretlendirilmesi sürecidir. Böylece personelin etkin bir şekilde çalışabilmesi için, serbestlik ve kaynaklara ulaşma imkanı sağlar (Gümüştekin ve Emet, 2013). Yani okul yöneticilerinin; öğretmenlere yetki devri, iletişim, karara katılım, takım çalışması, yönetsel destek vererek öğretmenleri fiziki açıdan donanımlı hale getirebilir. **Liderlik Stili:** Liderlik, izleyenleri, grubun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda ikna etme sürecidir (Çelik S. , 2006). Liderliğin üç stili olduğu kabul edilir:

1-Dönüşümcü Liderlik: Dönüşümcü Liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2003).

2-Sürdürümcü Liderlik: Sürdürümcü Liderlikte esas olan örgütsel başarıyı yakalamaktır (Burns J. , 2004). Sürdürümcü Lider, öncelikli olarak izleyenlerin görevlerini belirlemekte, yapıyı kurmakta, planlı ve programlı çalışmaya önem vermektedir (Akan, 2014).

3-Serbest Bırakıcı Liderlik: Serbest Bırakıcı Liderlik, liderliğin olmadığı veya liderin izleyenleriyle etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşımdır. Bu tür liderler odalarının dışına çıkmamakta, izleyenlerin ihtiyaçları ve gelişimleriyle ilgilenmemekte ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini istemektedir (Bass, 1990).

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma amaç öncelikli olarak, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi arasındaki ilişkiyi incelemek, ayrıca öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmaktır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve karşılaştırmalı tarama modellerini içermektedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Şimşek, 2008). Tarama modelinin alt modeli olan genel tarama modellerinden karşılaştırma türü betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli, denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak, bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2013). Karşılaştırmalı tarama ile neden-sonuç ilişkileri bir kestiriden öte gidemez.

Bu bölümde örneklem grubunun belirlenmesi, verilerin analizi ve yorumlanması konuları sunulacaktır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Ümraniye ve Ataşehir ilçelerindeki MEB’e bağlı 7 resmî ve 4 özel ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan, amaçlı örneklem ile seçilen 300 öğretmen oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan 300 öğretmenin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, cinsiyeti, branşı, demografik özellikleri gibi, durumlarına ait bilgiler veri toplama aracıyla toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki 30 maddeden oluşan likert tipi Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği ve 35 maddeden oluşan likert tipi Liderlik Stili Ölçeğidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

2.3.1. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği

Davranış güçlendirme ölçeği Kıral (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 30 madde 5'li Likert tipi ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinden 5 tanesi Yetki Devri, 4 tanesi Yönetsel Destek, 9 tanesi Karara katılım, 8 tanesi Takım Çalışması, 4 tanesi İletişim alt boyutunda bulunmaktadır (bknz: Tablo 2.1). Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi ölçeğinin faktör yapısının geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlar elde edildikten sonra, toplam ve alt ölçekleri için güvenilirlik düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Yetki Devri için .87; Yönetsel Destek için .87 ve Karara Katılım için .96, Takım Çalışması için .97 ve İletişim için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise iç tutarlık katsayısı; .98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olarak hesaplanan toplam ve alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yüksek düzeyde güvenilirliğine işaret etmektedir (Ural ve Kılıç, 2005). Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinde ters madde bulunmamaktadır.

Tablo 2.1. Güçlendirme Örüntülerinin/alt boyutlarının Anket Maddelerine Göre Dağılımı

Güçlendirme Ölçeği Alt Boyutları	İlgili Maddeler
Yetki Devri	1,2,3,4,5
Yönetsel Destek	6,7,8,9
Karara Katılım	10,11,12,13,14,15,16,17,18
Takım Çalışması	19,20,21,22,23,24,25,26
İletişim	27,28,29,30

2.3.2. Liderlik Stili Ölçeği

Liderlik stili ölçeği, Akan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 35 madde 5'li Likert tipi ölçme aracıdır. Bu maddelerden 20 tanesi Dönüşümcü Liderlik, 8 tanesi Serbest Bırakıcı Liderlik, 7 tanesi Sürdürümcü Liderlik boyutunda bulunmaktadır (bkz: Tablo 2.2). Araştırma veri yapısının faktör analizi için 0,96 kat sayısı mükemmel yeterlikte olduğunu göstermektedir.

Liderlik stilleri ölçeği'nin iç tutarlık güvenirlik katsayısını bulmak için ölçeğin her bir faktörünün Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve test tekrar -test yöntemiyle belirlenen korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Dönüşümcü liderlik Cronbach's-Alfa katsayısı 0,96, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,95, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,92 Sürdürümcü Liderlik Cronbach's-Alfa katsayısı 0,85, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,81, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,79, Serbest Bırakıcı Liderlik Cronbach's-Alfa katsayısı 0,82, SpearmanBrown korelasyon katsayısı 0,77, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Özdamar (1997)'e göre Cronbach-Alfa değeri 0,80 ile 1,00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu durumda ölçeğin güvenirlik katsayılarının kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir. Liderlik stili ölçeğinde 2,3,5,7,9,12,13,17,18,21,26,28,29,31 ve 33. maddeler ters maddelerdir.

Tablo 2.2. Liderlik Stili Ölçeğinin/Alt Boyutlarının Anket Maddelerine Göre Dağılımı

Liderlik Stili Ölçeği Alt Boyutları	İlgili Maddeler
Dönüşümcü Liderlik	1,4,6,8,10,11,14,15,16,19,20,22,23,24,25,27,30,32,34,35
Serbest Bırakıcı Liderlik	2,9,12,13,17,26,31,33
Sürdürümcü Liderlik	3,5,7,18,21,28,29

2.4. Uygulama

Ölçme araçlarının, örneklem grubuna uygulanabilmesi için 02.09.2016 tarihinde İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Bknz: Ek-1). Ölçme Araçları, örneklem grubuna 17/10/2016 - 25/04/2017 tarihler arasında, 300 öğretmene amaçlı örnekleme sistemi ile seçilerek, gönüllü olan öğretmenlere

uygulanmıştır. Ölçeğin öğretmenler tarafından tamamlanma süresi 10-15 dakika arasında değişmiştir. Toplamda her bir ölçme aracından 332 adet form uygulanmış ve 300 adet form temiz veri toplanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

İstanbul ilinin Ümraniye ve Ataşehir ilçesindeki 7 resmi ve 4 özel okula, ölçekler uygulandıktan sonra veri çözümlemeleri için SPSS istatistik 22.0 versiyonlu yazılım kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinden sonra, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin betimsel analizler (ortalama, standart sapma) belirlenmiş, veri türlerine göre Anova ve bağımsız gruplar t -testleri çözümlemeleri yapıp, yanılma payı %5 alınmıştır (Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi, 1999).

İstatiksel çözümlemelere başlamadan önce demografik değişkenler gruplandırılmış ve öğretmenlere uygulanan ölçekler (Öğretmen Davranış Güçlendirme Ölçeği ve Liderlik Stili Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, okulda çalıştığı süre) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, daha sonra ölçeklerin toplam puanları için ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öte yandan karşılaştırmalı analizler için yeterli dağılımlar oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Değişkenler içerisinde katagorilerin eşit veya eşite yakın dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan teknikler diğer durumlarda ise parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul yöneticilerinin algılanan liderlik stili ile ilişkisini test etmek amacıyla parametrik testlerden pearson korelasyon katsayısı,
- Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama gücünü tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi,

- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi,
- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ait parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi,
- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin okulda çalışma süresine göre, farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ait parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi,
- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için parametrik testlerden Anova testi,
- Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde İstanbul ili Ümraniye ve Ataşehir ilçelerindeki özel ve resmi ilkokul ve orta okulda görev yapan öğretmenlerin, davranışsal açıdan güçlendirme örüntülerinin neler olduğunu ortaya koymak ve Öğretmenlerin güçlendirme örüntülerinin farklı liderlik stillerine göre değişip değişmediği belirlemek için uygulanmış, anket sonuçlarına göre toplanan verilerin analizlerinde ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 3.1’de öğretmenlerin okul türüne göre frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Frekans Dağılımı

	F	%
Devlet	246	82,0
Özel	54	18,0
Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82’si (n=246) devlet ilkokul veya ortaokulunda, %18’i (n=54) özel ilkokul veya ortaokulunda görev yapmaktadır.

Tablo 3.2’de öğretmenlerin cinsiyete göre frekans dağılımı verilmiştir

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı

	F	%
Kadın	196	65,3
Erkek	104	34,7
Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,7’si (n=104) erkek, %65,3’i (n=196) kadındır.

Tablo 3.3'de araştırmaya katılan retmenlerin mesleki kıdemlerine göre frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.3. retmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans Dağılımı

	F	%
1-5 yıl	84	28,0
6-10 yıl	46	15,3
11-15 yıl	85	28,3
16-20 yıl	56	18,7
21 yıl ve zeri	29	9,7
Toplam	300	100,0

retmenlerin %28'si (n=84) 1-5 yıl, %15,3' (n=46) 6-10 yıl, %28,3' (n=85) 11-15 yıl, %18,7'si (n=56) 16-20 yıl, %9,7'si (n=29) 21 yıl ve üzeri çalışma yılına sahiptir.

Tablo 3.4'de araştırmaya katılan retmenlerin okulda çalışma süresine göre frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.4. retmenlerin Okulda alışma Süresine Göre Frekans Dağılımı

	F	%
1-5 yıl	227	75,7
6-10 yıl	46	15,3
11-15 yıl	17	5,7
16-20 yıl	9	3,0
21 yıl ve zeri	1	,3
Toplam	300	100,0

retmenlerin %75,7'si (n=227) 1-5 yıl, %15,3' (n=46) 6-10 yıl, %5,7'si (n=17) 11-15 yıl, %3' (n=9) 16-20 yıl, %3' (n=1) 21 yıl ve üzeri, buldukları okulda çalışmışlardır.

Tablo 3.5'de retmenlerin branşlarına göre frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans Dağılımı

	F	%
Fen-matematik-bilişim	50	16,7
Sosyal ve kültürel	74	24,7
Yabancı dil	28	9,3
Din kültürü	16	5,3
Sınıf öğretmenliği	132	44,0
Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre %16,7 'si (n=50) fen-matematik-bilişim, %24,7'si (n=74) sosyal ve kültürel, %9,3'ü (n=28) yabancı dil, %5,3'ü (n=16) din kültürü, %44'ü (n=132) sınıf öğretmenliği branşlarındadır.

3.2. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ile Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleri ilişkiliğine Ait Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği yetki devri alt boyutu ile liderlik stillerinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Yetki Devrinin Liderlik Stillерinin Alt Boyutları İle İlişkisi

		Yetki Devri	Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik
Yetki Devri	Pearson Korelasyon	1	,59**	,38**	,36**
	Anlamlılık		,00	,00	,00
	N	300	299	300	300

Buna göre, yetki devri ile serbest bırakıcılık ($r= 0,38$; $p<0.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, yetki devri ile dönüşümcü liderlik arasında ($r=0,59$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki, yetki devri ile sürdürümcü liderlik arasında ($r=0,36$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda yetki devri puanları arttıkça, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesine yetki devri puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Yetki Devri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	P	
	B	Hata	β			
Sabit	16,87	2,81		5,99	,000	
1	Dönüşümcü liderlik	,55	,05	,55	9,58	,000
	Serbest bırakıcı liderlik	-,06	,07	-,06	-,84	,401
	Sürdürümcü liderlik	,16	,06	,16	2,60	,010
	R=0,60			R ² =0,36		
	F _{3,295} =56,52			p=,00		

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenleri birlikte yetki devri puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.60, R²=0.36, P<,0001). Adı geçen üç değişken birlikte yetki devri puanının toplam varyansının yaklaşık %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin yetki devri üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderliğin yetki devri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yetki devri puanının yordamasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yetki Devri} = 16,88 + 0,56 \times \text{Dönüşümcü Liderlik} + 0,17 \times \text{Sürdürümcü Liderlik}$$

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği yönetsel destek alt boyutu ile liderlik stillerinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Yönetsel Desteğin Liderlik Stillerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi

		Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Yönetsel Destek
Yönetsel Destek	Pearson Korelasyon	,58**	,38***	,30**	1
	Anlamlılık	,00	,00	,00	
	N	299	300	300	300

Buna göre, yönetsel destek ile serbest bırakıcılık ($r= 0,38$; $p<0.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, yönetsel destek ile dönüşümcü liderlik arasında ($r=0,58$; $p<0.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, yönetsel destek ile sürdürümcü liderlik arasında ($r=0,30$; $p<0,001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda yönetsel destek puanları arttıkça, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesine yönetsel destek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Yönetsel Destek Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	P	
	B	Hata	β			
Sabit	18,52	2,85		6,48	,000	
1	Dönüşümcü liderlik	,55	,059	,553	9,40	,000
	Serbest bırakıcı liderlik	-,001	,073	-,001	-,016	,987
	Sürdürümcü liderlik	,076	,065	,076	1,18	,238
	R=0,58		R ² =0,34			
	F _{3,295} =52,249		p=,00			

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte yönetsel destek puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.58$; $R^2=,0.34$; $P<,0001$). Adı geçen üç değişken birlikte yönetsel destek puanının toplam varyansının yaklaşık %34’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin yönetsel destek üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü liderliğin yönetsel destek üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yönetsel destek puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yönetsel Destek} = 18,52 + 0,55 \times \text{Dönüşümcü Liderlik}$$

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği karara katılım alt boyutu ile liderlik stillerinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Karara Katılımın Liderlik Stillерinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi

		Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Karara Katılım
Karara katılım	Pearson Korelasyon	,70**	,49**	,43**	1
	Anlamlılık	,00	,00	,00	
	N	297	298	298	298

Buna göre, karara katılım ile serbest bırakıcılık ($r= 0,49$; $p<0,001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, karara katılım ile dönüşümcü liderlik arasında ($r=0,70$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki, karara katılım ile sürdürümcü liderlik arasında ($r=0,43$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda karara katılım puanları arttıkça, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesine karara katılım puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Karara Katılım Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	P	
	B	Hata	β			
Sabit	10,38	2,45		4,22	,000	
1	Dönüşümcü liderlik	,63	,051	,634	12,44	,000
	Serbest bırakıcı liderlik	,006	,063	,006	,098	,922
	Sürdürümcü liderlik	,15	,056	,155	2,77	,006
R=0,71			R ² =0,51			
F ₃₋₂₉₃ =103,73			p=,00			

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte karara katılım puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,71$; $R^2=0,51$; $P<,0001$).

Adı gecen üç değişken birlikte karara katılım puanının toplam varyansının yaklaşık %51'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin karara katılım üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin karara katılım üzerinde üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre karara katılım puanının yordamasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Karara Katılım} = 10,38 + 0,63 \times \text{Dönüşümcü Liderlik} + 0,15 \times \text{Sürdürümcü Liderlik}$$

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği takım çalışması alt boyutu ile liderlik stillerinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 3.12de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Takım Çalışmasının Liderlik Stillерinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi

		Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Takım Çalışması
Takım Çalışması	Pearson Korelasyon	,68**	,49**	,41**	1
	Anlamlılık	,00	,00	,00	
	N	297	298	298	298

Buna göre, takım çalışması ile serbest bırakıcılık ($r= 0,49$; $p<0.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, takım çalışması ile dönüşümcü liderlik arasında ($r=0,68$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki, takım çalışması ile sürdürümcü liderlik arasında ($r=0,41$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda takım çalışması puanları arttıkça, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesine takım çalışması puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13. Takım Çalışması Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	P	
	B	Hata	β			
	Sabit	11,24	2,52	4,46	,000	
1	Dönüşümcü liderlik	,614	,052	,615	11,82	,000
	Serbest bırakıcı liderlik	,036	,064	,036	,554	,580
	Sürdürümcü liderlik	,12	,057	,125	2,19	,029
	R=0,70		R ² =0,49			
	F ₃₋₂₉₃ =94,90		p=,00			

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte takım çalışması puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.70; R²=,0.49; P<,0001). Adı geçen üç değişken birlikte takım çalışması puanının toplam varyansının yaklaşık %49'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin takım çalışması üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin takım çalışması üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre takım çalışması puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Takım Çalışması = 11,24 + 0,61 x Dönüşümcü Liderlik + 0,12 x Sürdürümcü Liderlik

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği iletişim alt boyutu ile liderlik stillerinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. İletişimin Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi

		Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	İletişim
	Pearson Korelasyon	,63**	,37**	,39**	1
İletişim	Anlamlılık	,00	,00	,00	
	N	299	300	300	300

Buna göre, iletişim ile serbest bırakıcılık ($r= 0,37$; $p<0,001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, iletişim ile dönüşümcü liderlik arasında ($r=0,63$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki, iletişim ile sürdürümcü liderlik arasında ($r=0,39$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda iletişim puanları arttıkça, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesine iletişim puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. İletişim Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	P	
	B	Hata	B			
	Sabit	14,72	2,65	5,55	,000	
1	Dönüşümcü liderlik	,640	,055	,639	11,68	,000
	Serbest bırakıcı liderlik	-,183	,068	-,183	-2,70	,007
	Sürdürümcü liderlik	,24	,060	,249	4,16	,000
	R=0,66		R ² =0,43			
	F ₃₋₂₉₅ =76,17		p=,00			

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte iletişim puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,66$; $R^2=,0,43$; $P<,0001$). Adı geçen üç değişken birlikte iletişim puanının toplam varyansının yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin iletişim üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderliğin iletişim

üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre iletişim puanının yordamasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{İletişim} = 14,72 + 0,64 \times \text{Dönüşümcü Liderlik} + 0,24 \times \text{Sürdürümcü Liderlik} - 0,18 \times \text{Serbest Bırakıcı Liderlik}$$

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği toplam davranış güçlendirme puanını ile liderlik stillerinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Toplam Davranış Güçlendirmesinin Liderlik Stilllerinin Alt Boyutu İle Korelasyon İlişkisi

		Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Davranış Güç
Davranış Güç	Pearson Korelasyon	,72**	,48**	,43**	1
	Anlamlılık	,00	,00	,00	
	N	296	297	297	297

Buna göre, toplam davranış güçlendirilmesinin ile serbest bırakıcılık ($r= 0,48$; $p<0,001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, toplam davranış güçlendirilmesinin ile dönüşümcü liderlik arasında ($r=0,72$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki, toplam davranış güçlendirilmesinin ile sürdürümcü liderlik arasında ($r=0,43$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda toplam davranış güç puanları arttıkça, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesine toplam davranış güçlendirmesi puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Toplam Davranış Güçlendirmesi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	P	
	B	Hata	β			
	Sabit	9,50	2,37	3,99	,000	
1	Dönüşümcü liderlik	,673	,049	,675	13,72	,000
	Serbest bırakıcı liderlik	-,035	,061	-,035	-,576	,565
	Sürdürümcü liderlik	,172	,054	,173	3,20	,002
	R=0,74		R ² =0,54			
	F ₃₋₂₉₂ =118,26		p=,00			

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte toplam davranış güçlendirmesi puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.74; R²=,0.54; P<,0001). Adı geçen üç değişken birlikte toplam davranış güçlendirmesi puanının toplam varyansının yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin toplam davranış güçlendirmesi üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise sırasıyla dönüşümcü, sürdürümcü liderliğin toplam davranış güçlendirmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre toplam davranış güçlendirmesi puanının yordamasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Toplam Davranış Güçlendirmesi = 9,50 + 0,67 x Dönüşümcü Liderlik + 0,17 x Sürdürümcü Liderlik

3.3. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirmesinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi, okul türüne göre farklılık gösterip göstermesine ait Mann Whitney-U testi analizi sonuçları Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirmesinin Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yetki Devri	Devlet	246	145,84	35876,50	5495,50	,045
	Özel	54	171,73	9273,50		
	Toplam	300				
Yönetmel Destek	Devlet	246	145,10	35694,00	5313,00	,021
	Özel	54	175,11	9456,00		
	Toplam	300				
Karara Katılım	Devlet	244	143,13	34923,00	5033,00	,007
	Özel	54	178,30	9628,00		
	Toplam	298				
Takım Çalışması	Devlet	244	142,43	34753,50	4863,50	,003
	Özel	54	181,44	9797,50		
	Toplam	298				
İletişim	Devlet	246	140,38	34534,00	4153,00	,000
	Özel	54	196,59	10616,00		
	Toplam	300				
Toplam Davranış Güç	Devlet	243	141,38	34355,00	4709,00	,001
	Özel	54	183,30	9898,00		
	Toplam	297				

Buna göre, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi alt boyutu yetki devri puanına göre, devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=5495,50$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin yetki devri puanlarının, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden, daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi alt boyutu yönetsel destek puanının devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=5313,00$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin yönetsel destek puanlarının, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden, daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi alt boyutu karara katılım puanına göre, devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U= 5033,00$; $p<.01$). Sıra ortalamaları

dikkate alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin karara katılım puanlarının, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden, daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi alt boyutu takım çalışması puanına göre, devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okula çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=4863,50$; $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin takım çalışması puanlarının, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden, daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi alt boyutu iletişim puanına göre, devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okula çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=4153,00$; $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin iletişim puanlarının, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden, daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi toplam puanına göre, devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okula çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=4709$; $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin toplam davranışsal açıdan güçlendirilmesi puanının, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden, daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, özel okulda görev yapan öğretmenlerin davranışsal açıdan daha fazla güçlendirildiğini gösterir.

3.4. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirmesi Cinsiyete Göre Farklılık Göstermesine Ait Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt ölçekleri ve toplam puanının cinsiyete göre farklılık göstermesine ait Bağımsız Örneklem t Testi analizi sonuçları Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Cinsiyete Göre Bağımsız t- Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Yetki Devri	Kadın	196	49,51	9,37	298	-1,15	,251
	Erkek	104	50,91	11,07			
Yönetmel Destek	Kadın	196	49,33	9,40	298	-1,58	,115
	Erkek	104	51,24	10,96			
Karara Katılım	Kadın	195	49,50	9,44	296	-1,16	,244
	Erkek	103	50,93	10,96			
Takım Çalışması	Kadın	194	49,97	9,37	296	-0,65	,948
	Erkek	104	50,05	11,11			
İletişim	Kadın	196	49,22	9,88	298	-1,83	,067
	Erkek	104	51,45	10,10			
Toplam Davranış Güç	Kadın	194	49,56	9,30	295	-1,03	,303
	Erkek	103	50,32	11,19			

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyutlarından yetki devri puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre (Tablo: 3.19) kadın ($X=49,51$) ve erkek ($X=50,91$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(298)=-1,15$; $p>.05$). Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyutlarından yönetmel destek puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın ($X=49,33$) ve erkek ($X=51,24$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(298)=-1,15$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyutlarından karara katılım puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın ($X=49,50$) ve erkek ($X=50,93$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(296)=-1,16$; $p>.05$). Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyutlarından takım çalışması puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın ($X=49,97$) ve erkek ($X=50,05$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(296)=-0,06$; $p>.05$). Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyutlarından iletişim puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın ($X=49,22$) ve erkek ($X=51,45$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(298)=-1,83$; $p>.05$). Toplam davranışsal güçlendirilmenin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın

($X=49,56$) ve erkek ($X=50,82$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(295) = -1,03$; $p > .05$).

3.5. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılık Göstermesine Ait Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi alt boyutları ve toplam puanının okulda çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi analizi sonuçları tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesinin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Okulda Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
Yetki Devri	1-5 yıl	227	151,41	3	,32	,956
	6-10 yıl	46	151,25			
	11-15 yıl	17	142,32			
	16-20 yıl	10	140,35			
	Toplam	300				
Yönetmel Destek	1-5 yıl	227	153,00	3	1,68	,640
	6-10 yıl	46	136,60			
	11-15 yıl	17	159,88			
	16-20 yıl	10	141,85			
	Toplam	300				
Karara Katılım	1-5 yıl	226	149,94	3	,12	,988
	6-10 yıl	46	150,45			
	11-15 yıl	17	142,74			
	16-20 yıl	9	146,39			
	Toplam	298				
Takım Çalışması	1-5 yıl	226	153,79	3	4,13	,247
	6-10 yıl	46	126,18			
	11-15 yıl	17	157,82			
	16-20 yıl	9	145,33			
	Toplam	298				
İletişim	1-5 yıl	227	151,15	3	1,49	,684
	6-10 yıl	46	139,84			
	11-15 yıl	17	157,62			
	16-20 yıl	10	172,75			
	Toplam	300				
Toplam Davranış Güç	1-5 yıl	225	150,90	3	,69	,875
	6-10 yıl	46	139,35			
	11-15 yıl	17	149,71			
	16-20 yıl	9	149,50			
	Toplam	297				

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyularından yetki devri puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin yetki devri puanları çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($X^2=0,32$, $p>.05$).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyularından yönetsel destek puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin yönetsel destek puanları çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($X^2=0,68$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyularından karara katılım puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin karara katılım puanları çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($X^2=0,12$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyularından takım çalışması puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin takım çalışması puanları çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($X^2=4,13$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği alt boyularından iletişim puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim puanları çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($X^2=1,49$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği toplam puanın okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam puanları çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($X^2=.69$; $p>.05$).

3.6. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Ait Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin betimleyici istatistik Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesinin Mesleki Kıdemlerine Göre Betimleyici İstatistik Tablosu

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	SS
Yetki Devri	1-5 yıl	84	52,63	8,33
	6-10 yıl	46	48,65	10,48
	11-15 yıl	85	48,55	10,76
	16-20 yıl	56	48,08	10,94
	21 yıl ve üzeri	29	52,45	7,66
	Toplam	300	50,00	10,00
Yönetmel Destek	1-5 yıl	84	52,24	9,03
	6-10 yıl	46	48,61	10,18
	11-15 yıl	85	49,99	10,07
	16-20 yıl	56	47,35	11,15
	21 yıl ve üzeri	29	50,84	8,82
	Toplam	300	50,00	10,00
Karara Katılım	1-5 yıl	83	53,06	8,25
	6-10 yıl	46	48,83	10,59
	11-15 yıl	85	49,02	10,68
	16-20 yıl	55	47,66	10,88
	21 yıl ve üzeri	29	50,34	8,13
	Toplam	298	50,00	10,00
Takım Çalışması	1-5 yıl	84	53,01	9,15
	6-10 yıl	46	48,78	10,30
	11-15 yıl	85	48,73	9,88
	16-20 yıl	54	48,02	11,17
	21 yıl ve üzeri	29	50,55	8,32
	Toplam	298	50,00	10,00
İletişim	1-5 yıl	84	52,79	9,38
	6-10 yıl	46	47,50	10,42
	11-15 yıl	85	49,26	10,47
	16-20 yıl	56	48,02	10,09
	21 yıl ve üzeri	29	51,83	7,50
	Toplam	300	50,00	10,00
Toplam Davranış Güç	1-5 yıl	83	53,07	8,48
	6-10 yıl	46	48,39	10,43
	11-15 yıl	85	48,91	10,42
	16-20 yıl	54	47,75	11,08
	21 yıl ve üzeri	29	51,11	8,11
	Toplam	297	50,00	10,00

Tablo 3.21 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği karara katılım alt boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 53,06 ile kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırayla takım çalışması alt boyutunda 53.01 ile kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin izlediği görülür.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu yetki devri puanın okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait Anova testi analizi sonuçları Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Alt Boyutu Yetki Devri Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arasında	1223,60	4	305,90	3,14	,060
Gruplar İçinde	28676,39	295	97,20		
Toplam	29900,00	299			

Tablo 3.22 incelendiğinde Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu yetki devri puanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu yönetsel destek puanının okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait Anova testi analizi sonuçları Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Alt Boyutu Yönetsel Destek Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arasında	924,89	4	231,22	2,35	,054
Gruplar İçinde	28975,10	295	98,22		
Toplam	29900,00	299			

Tablo 3.23 incelendiğinde Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu yönetsel destek puanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu karara katılım puanının okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait Anova testi analizi sonuçları Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.24. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Alt Boyutu Karara Katılım Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arasında	1226,94	4	306,73	3,15	,065
Gruplar İçinde	28473,00	293	97,17		
Toplam	29700,00	297			

Tablo 3.24 incelendiğinde Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu karara katılım puanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu takım çalışması puanının okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait Anova testi analizi sonuçları Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.25. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Alt Boyutu Takım Çalışması Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arasında	1186,12	4	296,53	3,04	,067
Gruplar İçinde	28513,87	293	97,31		
Toplam	29700,00	297			

Tablo 3.25 incelendiğinde Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu takım çalışması puanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu iletişim puanının okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait Anova testi analizi sonuçları Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3.26. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Alt Boyutu İletişim Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arasında	1306,32	4	326,58	3,36	,060
Gruplar İçinde	28593,67	295	96,92		
Toplam	29900,00	299			

Tablo 3.26 incelendiğinde Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi alt boyutu iletişim puanının öğretmenlerin mesleki kıdemleri göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi toplam puanının okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait Anova testi analizi sonuçları Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Toplam Davranış Güçlendirilmesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arasında	1308,44	4	327,11	3,37	,060
Gruplar İçinde	28291,55	292	96,88		
Toplam	29600,00	296			

Tablo 3.27 incelendiğinde Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi toplam davranış puanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

3.7. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesinin Öğretmenlerin Branşlarına Ait Bulgular ve Sonuçları

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin öğretmenlerin branşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirmesinin Branşlara Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

	Branşı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Yetki Devri	1. Fen-Matematik-Bilişim	50	173,26	4	11,79	,019	1-5 2-5
	2. Sosyal ve Kültürel	74	168,78				
	3. Yabancı Dil	28	141,30				
	4. Din Kültürü	16	141,59				
	5. Sınıf Öğretmenliği	132	134,66				
	6. Toplam	300					
Yönetmel Destek	1. Fen-Matematik-Bilişim	50	165,74	4	7,87	,096	
	2. Sosyal ve Kültürel	74	167,37				
	3. Yabancı Dil	28	135,64				
	4. Din Kültürü	16	151,66				
	5. Sınıf Öğretmenliği	132	138,28				
	6. Toplam	300					
Karara Katılım	1. Fen-Matematik-Bilişim	50	172,71	4	7,44	,114	
	2. Sosyal ve Kültürel	73	158,43				
	3. Yabancı Dil	28	149,32				
	4. Din Kültürü	16	138,69				
	5. Sınıf Öğretmenliği	131	137,02				
	6. Toplam	298					
Takım Çalışması	1. Fen-Matematik-Bilişim	50	176,33	4	10,58	,032	1-5
	2. Sosyal ve Kültürel	74	156,26				
	3. Yabancı Dil	28	162,71				
	4. Din Kültürü	16	131,22				
	5. Sınıf Öğretmenliği	130	134,73				
	6. Toplam	298					
İletişim	1. Fen-Matematik-Bilişim	50	162,36	4	3,24	,513	
	2. Sosyal ve Kültürel	74	157,75				
	3. Yabancı Dil	28	150,80				
	4. Din Kültürü	1	126,53				
	5. Sınıf Öğretmenliği	13	144,78				
	6. Toplam	300					
Toplam Davranış Güç	1. Fen-Matematik-Bilişim	50	172,20	4	8,25	,083	
	2. Sosyal ve Kültürel	73	159,83				
	3. Yabancı Dil	28	147,95				
	4. Din Kültürü	16	133,91				
	5. Sınıf Öğretmenliği	130	136,08				
	6. Toplam	297					

Analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmenin alt boyutlarından olan yetki devri boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2 (sd=4;n=300) = 11,79; $p < .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarının davranışsal açıdan güçlendirilmesinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrasında en yüksek davranışsal açıdan güçlenen fen-matematik-bilişim branşlarındaki öğretmenler olduğu, bunu sosyal ve kültürel branşlarındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo: 3.28 incelendiğinde; yönetsel destek ile branşlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2=7,87$; $p > .05$).

Tablo: 3.28 incelendiğinde; karara katılım ile branşlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2=7,44$; $p > .05$).

Ayrıca deneysel çalışmaya katılan öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmenin alt boyutlarından olan takım çalışması boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2 (sd=4;n=298) = 10,58; $p < .05$). (bkz; Tablo: 3.28). Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarının davranışsal açıdan güçlendirilmesinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrasında en yüksek davranışsal açıdan güçlenen fen-matematik-bilişim branşlarındaki öğretmenler olduğu, bunu yabancı dil branşlarındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 3.29. Yetki Devri Puanın Okulda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre U-Testi Sonuçları

	Branşı	N	Sıra Ort.	U	P
Yetki Devri	Fen-Matematik-Bilişim	50	63,46	1802	,805
	Sosyal ve Kültürel	74	61,85		
Yetki Devri	Fen-Matematik-Bilişim	50	108,51	2449,5	,007
	Yabancı Dil	28	33,98		
Yetki Devri	Fen-Matematik-Bilişim	50	35,20	315	,200
	Din Kültürü	16	28,19		
Yetki Devri	Fen-Matematik-Bilişim	50	108,51	2449,5	,007
	Sınıf Öğretmenliği	132	85,06		
Yetki Devri	Sosyal ve Kültürel	74	54,25	832,5	,123
	Yabancı Dil	28	44,23		
Yetki Devri	Sosyal ve Kültürel	74	46,81	495	,302
	Din Kültürü	16	39,44		
Yetki Devri	Sosyal ve Kültürel	74	118,37	3783,5	,007
	Sınıf Öğretmenliği	132	95,16		
Yetki Devri	Yabancı Dil	28	22,41	221,50	,951
	Din Kültürü	16	22,66		
Yetki Devri	Yabancı Dil	28	84,18	1745	,641
	Sınıf Öğretmenliği	132	79,72		
Yetki Devri	Din Kültürü	16	76,81	1019	,818
	Sınıf Öğretmenliği	132	74,22		

Test sonucu manidar çıkan bu durumlarda hangi ikili gruplararası fark olup olmadığını, bulabilmek için Mann Whitney-U Testi kullanılır. Tablo: 3.29 incelendiğinde yetki devrinin fen-matematik bilişim ve sınıf öğretmenliği branşları arasında farklılaşma olduğu görülür ($U=2449,5$; $p<.05$). Ayrıca yetki devri ile sosyal kültürel ve sınıf öğretmenliği arasında farklılaşmaktadır ($U=3783,5$; $p<.05$).

Tablo 3.30. Takım Çalışmasının Okulda Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre U- testi Sonuçları

	Branşı	N	Sıra Ort.	U	P
Takım Çalışması	Fen-Matematik-Bilişim	50	68,13	1568,5	,149
	Sosyal ve Kültürel	74	58,70		
Takım Çalışması	Fen-Matematik-Bilişim	50	41,14	618	,389
	Yabancı Dil	28	36,57		
Takım Çalışması	Fen-Matematik-Bilişim	50	35,83	283,5	,080
	Din Kültürü	16	26,22		
Takım Çalışması	Fen-Matematik-Bilişim	50	107,73	2388,5	,006
	Sınıf Öğretmenliği	130	83,87		
Takım Çalışması	Sosyal ve Kültürel	74	50,78	983	,689
	Yabancı Dil	28	53,39		
Takım Çalışması	Sosyal ve Kültürel	74	46,98	482,5	,246
	Din Kültürü	16	38,66		
Takım Çalışması	Sosyal ve Kültürel	74	112,30	4084,5	,073
	Sınıf Öğretmenliği	130	96,92		
Takım Çalışması	Yabancı Dil	28	24,27	174,5	,225
	Din Kültürü	16	19,41		
Takım Çalışması	Yabancı Dil	28	91,98	1470,5	,110
	Sınıf Öğretmenliği	130	76,81		
Takım Çalışması	Din Kültürü	16	72,44	1023	,915
	Sınıf Öğretmenliği	130	73,6		

Test sonucu manidar çıkan bu durumlarda hangi ikili gruplararası fark olup olmadığını, bulabilmek için Mann Whitney-U Testi kullanılır. Tablo: 3.30 incelendiğinde davranışsal açıdan güçlendirmenin alt boyutu olan takım çalışması ile fen- matematik- bilişim ve sınıf öğretmenliği branşları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=2388,5$; $p<.05$).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar değerlendirmeleriyle birlikte sunulmuş ayrıca araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

‘Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ile Algılanan Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İlişkili Midir?’ Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin en fazla güçlendirildiği alanların; karara katılım ve takım çalışması boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; öğretmen-yönetici arası sınırların ortadan kaldırılması, yöneticilerin motive vererek işin yapılmasına katkı sağlaması, problemlerin bütün boyutları ile ele alınarak ve birlikte çalışılarak, işleyişin daha verimli kılması etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan yetki devri ile liderlik stillerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve liderlik stili alt boyutlarından dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderliğin yetki devri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, (2009)’un Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stillерinin Yetki Devrine Etkisi çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna göre, dönüşümcü liderlik stili sergileyen okul yöneticileri yetkilerini, öğretmenlere devretme konusunu olumsuz etkileyecek olan faktörleri devre dışı bırakarak bu konuda rahat bir davranış sergilemektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan yönetsel destek ile liderlik stillerinin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik stili alt boyutlarından sadece dönüşümcü liderliğin yönetsel destek üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; okul

yöneticilerinin öğretmenleri bire bir desteklemesi, geliştirmesi ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alması etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan karara katılım ile liderlik stillerinin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik stili alt boyutlarından sadece dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin karara katılım üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan takım çalışması ile liderlik stillerinin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik stili alt boyutlarından sadece dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin takım çalışması üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan iletişim ile liderlik stillerinin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik stili alt boyutlarının, iletişim üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Doğan (2012)'nin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile iletişimin artırılması anlamında anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin- liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, anlamlı ilişkiler ortaya çıkan ilgili çözüm stratejilerini gerçekleştirme düzeylerinin arttığı söylenebilir.

‘Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Okul Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?’ Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirme alt boyutlarının okul türüne göre, özel okul lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ancak, Kıral (2015)'ın yaptığı çalışmada okul türüne göre bir fark görülmezken; Altınkurt, Anasız ve Ekici, (2016)'nın ‘Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkili’ çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu farklılığın sebebi Kıral'ın sadece iki farklı okula ve az sayıda öğretmene uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Cinsiyete göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?’ Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirme alt boyutlarının cinsiyete göre anlamli bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Kıral (2015) Lise Yöneticilerinin Güçlendirilmesi ve Öğretmenlerin Kayıtsızlık Davranışı İle İlgili çalışmasıyla ve Altinkurt, Anasız ve Ekici, (2016)’nın ‘Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkili’ çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna göre, cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, son yıllarda erkek ve kadının sosyal yaşamda üstlendiği görevlerin birbirine çok benzemesinin, yani her iki cinsiyetin de hemen her görevde bulunmasının neden olduğu düşünülebilir (Kıral, 2011).

‘Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Okulda Çalışma Süresine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?’ Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre farklılık göstermemektedir. Ancak, Kıral (2015) ‘ın yaptığı çalışmada okulda çalışma sürelerine göre bir fark görülmüştür. Buna göre, aynı okulda çalışılan süre değişkenlerinin öğretmen görüşleri arasında anlamli bir fark yarattığı tespit edilmiştir.

‘Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?’ Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi okulda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak, Kıral (2015) ‘ın yaptığı çalışmada mesleki kıdemlere göre bir fark gözükürken, Acaray (2010)’ın Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Örüntüleri çalışmasında farklılık göstermemiştir.

‘Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Branşa Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?’ Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Branş ve sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde benimsedikleri liderlik stilinin “Dönüşümcü Liderlik” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuç, (Gök, 2010)’ın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada, araştırmacı ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin algı ve beklentilerinin arttığını görmüştür.

Öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutlarından sadece yetki devri ile takım çalışması boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarına uygun olarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Çalışmamız İstanbul’da sınırlı bir bölgede uygulandığından çalışma ildeki tüm ilçelerde ve benzer çalışmalar farklı illerde de uygulanarak eğitim alanında öğretmen güçlendirmeye dikkat çekilip liderlik stiliyle ilişkisine daha geniş verilere ulaşılabilir.
2. Özel okulda görev yapan okul yöneticileriyle iletişime geçilip brifing alınabilir.
3. Öğretmenlerin en az güçlendirme boyutu yetki devri ve takım çalışması olduğu görülmektedir. Bunun için, öğretmenleri bu konularda güçlendirme davranışları teşvik edilebilir.
4. Güçlendirici lider davranışlarına yönelik farklı örgütlerde, çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen okul örgütlerinde, bu alanda daha fazla araştırma yapılabilir.
5. Öğretmenlerin güçlendirme örüntüleri koşulları yeniden gözden geçirilebilir ve öğretmenlerin talepleri doğrultusunda güçlendirme davranışları yeniden oluşturulabilir.

6. Eğitim sistemimizde öğretmenler büyük bir rol oynar. Öğretmenleri davranışsal açıdan güçlü kılmak eğitim kalitenin artırılmasında önemlidir. Bunun için okul yöneticilerine hizmet içi seminerler verilmeli ve bu konunun eğitim kurumlarımızda öne çıkarılması esastır.



KAYNAKÇA

- Acaray, T. (2010). Müdürlerin Öğretmenleri Güçlendirme Örüntüleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikasi Anabilim Dalı, Ankara.
- Ada, N. (2008). Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. *Ege Akademik Bakış*.
- Akan, D. (2014). *Liderlik Stili Ölçeği*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akbaba, A. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem*. İlköğretim online 2 (1). adresinden alınmıştır
- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde Uygulanan Personel Güçlendirme Yöntemleri. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*.
- Altinkurt, Y., Anasız, T., ve Ekici, E. (2016). Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişi. *Eğitim ve Bilim*.
- Aras, G. (2013). Personel Güçlendirme Yönetiminde Güçlendirici Liderlik Davranışları Uygulaması. *Yüksek Lisans Tezi*. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Gümüşhane.
- Arastaman, G. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Aslan, K. (2004). *Küreselleşmenin Eğitim Boyutu*.
- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri. *Fatih Sultan Üniversitesi Eğitim Dergisi*.
- Aydemir, S. M. (2014). Güçlendirme Örüntüleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*.
- Balay, R., ve Kaya, A. (2013). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık İle Yönetimsel Etkililik Alguları arasındaki İlişki. *K.Ü Dergisi*.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Geliştirme*. Ankara: Tarcan.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., ve Gavuz, Ş. (2009). Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stilllerinin Yetki Devrine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bass, B. (1990). *From Transactional to transformational*.
- Başaran, B. (2004). Örgüt İçi İletişim ve Yönetime Katılma İlişkisinin Genel Memnuniyet Üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Başaran, E. İ. (1983). *Eğitim Yönetimi*. Ankara.
- Bedük, A. (2012). *Karşılaştırmalı İşletme-Yönetim Terimleri Sözlüğü*. Nobel.
- Burns, J. (2004). *Transformery Leadership*.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Veri Analizi El kitabı*. Pegem.
- Celep, C. (1990). *Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılması*.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki. *Tez*.
- Ceylan, C. (2002). Yönetimsel ve Organizasyonel Açından Koçluk Yaklaşımı ve Bir Uygulama. *Doktora Tezi*.
- Çalışkan, M. (2006). Örgüt Kültürünün Personel Güçlendirmeye Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Çelebi, M. A. (2009). Örgütsel Bağlılığın Sağlanılmasında Bir Araç Olarak Personel Güçlendirme. *Yl Tezi*.
- Çelik, S. (2006). Öğretmen Algularına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri . *Politeknik*.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem.

- Çelikten, M., ve Şanal, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri.
- Çöl, G. (2004). Personel Güçlendirme. 6 (2).
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from Different Perspectives. 9.
- Dereli, T., ve Baykasaoglu, A. (2009). <http://home.anadolu.edu.tr/~naksu/takim.pdf>.
- Doğan, S. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Strj Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.
- Doğan, S., ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.
- Dündar, Ş. (2017). www.academia.edu.tr.
- Elbeyi, P. (2011). Güçlendirmede Yönetici ve İş Gören Algılamalarının Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversite Sosyal Bilimler Dergisi*, 211.
- Emet, C. (2006). Personel Güçlendirme Algıları İle Örgütsel Kültür Arasındaki İlişkinin Bankacılık Sektöründe Ampirik Olarak İncelenmesi. *Yl Tezi*.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erkuş, A., ve Günlü, E. (2008). Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *Makale*, 9 (2).
- Eroğlu, F. (1983). Türk Kültüründe Motivasyon. *İşletme Dergisi*, 5 (3-4), 187.
- Erstad, M. (1997). *Empowerment and organizational change*. .
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin.
- Gök, E. B. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi. *Doktora Tezi*.
- Gökçe, F. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Takım Rollerini. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151).
- Gönültaş, S. (2002). *Okul Yönetimi ve Liderlik*.

- Gümüştekin, G. E., ve Emet, c. (2007). Güçlendirme Algılarındaki Değişimin Örgütsel Kültür ve Bağlılık Üzerinde Etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Dergisi*.
- Gündüz, H. B., ve Doğan, A. (2009). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Yaratıcılık Düzeyleri. *Makale*.
- Hoy, K., ve G.Miskel, C. (2012). *Theory.Research.and Practice*.
- İçli, G. (2001). Eğitim, Denetim ve Teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim. *ZfWT*.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25.Basım b.). Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kılınçarslan, S. (2013). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *YL Tezi*.
- Kıral, B. (2015). Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirme Ölçeği.
- Kiraz, C. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik Kişilik Özellikleri. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Koçak, E. (2011). ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kuş, E. (2003). *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Lunenburg, C. F., ve Ornstein, C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Çev. G. Arastaman, Ankara: Nobel Yayın.
- Maeroff, G. (1998). *Imagining education*.
- Nourthouse, P. (2016). *Leadership*.
- Odabaş, İ. (2014). Yapısal Güçlendirme İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirmenin Ara Değişken Rolü. *YL Tezi*.

- Öter, S., ve Serdar, A. (2015). Denizcilik İşletmelerinde Dönüşümcü. *Denizcilik Fakültesi Dergisi*.
- Özbek, A. (2008). İşgören Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İşletme İçi Birimler ve Demografik Faktörler Açısından Analizi. *Yl Tezi*.
- Özdaşlı, K. (2002). Bilgi Toplumu İşletmelerinde Yenilikçi Özellikler. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Özgan, H., ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi . *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* .
- Sönmez, A. (2007). Örgütlerde Çalışanları Güçlendirmeye Yönelik Uygulamaların Rekabet Gücüne Etkisi. *Yl Tezi*.
- Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stili ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* .
- Şahin, S. (2005). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri*. İzmir.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*.
- Tunacan, S., ve Canan, Ç. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Turan, S. (2012). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Tüfekçi, A. (2007). <http://abdurrahmantufekci.blogcu.com>.
- Uğurlu, T. (2004). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarına Etkisi. *Hacatepe Eğitim Dergisi*.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı İlişisini İncelemeye Yönelik bir Araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Ünsaldı, M. (2012). Liderlik Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi ve Liderlik Teorileri.,
(s. 5-29).

Yavuz, E., ve Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin Etkileşimci Liderlik ve Örgütsel
Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. *Tez.*

Yılmaz, A., ve Çiğdem, C. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış
Düzeyleri.


Yılmaz, S. (2007). Otel İşletmelerinde Personel Güçlendirme Yönetimi. *YL tezi.*

Zencir, E. (2004). Bir Liderlik Modeli Olarak Personel Güçlendirme.





Ek 1: Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9374832
Konu: Anket Araştırma İzni

02.09.2016

İSTANBUL MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 19.08.2016 tarih ve 421 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 01.09.2016 tarih ve 9363168 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Muhammed TAŞ'ın "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesinin Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stillere Göre İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim;

Bu ölçek, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin, “**Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesinin Yöneticilerin Algılanan Liderlik Stillere Göre İncelenmesi**” başlıklı yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ölçeği ve üçüncü bölümde okul müdürleri liderlik stili ölçeği bulunmaktadır. Çalışmam kapsamında elde edilen veriler sadece bu tezde kullanılacak olup; başka bir kurum, kişi veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Ankette isminizi belirtmenize gerek yoktur. Araştırmadan sağlıklı sonuçlar almak için, hiçbir maddeyi atlamadan, tüm maddelerle ilgili samimi fikirlerinizi belirtiniz.

Anketime zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Muhammed Taş

Maltepe Üniv.
Eğitim Yönetimi ve Denetimi YL Öğrencisi
Mail: muhammedtas0@hotmail.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

- Okul türü:** () Ortaokul () İlkokul
() Devlet () Özel
- Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- Mesleki Kıdem:** () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- Bu okulda çalışılan süre:** () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- Branşınız:** () Fen-Matematik-Bilişim Grubu Dersleri () Sosyal ve Kültürel Dersler
() Yabancı Dil Dersleri () Din Kültürü-Felsefe Grubu Dersler () Sınıf Öğrt

Ek 3: Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirme Ölçeği

Bölüm II

ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ

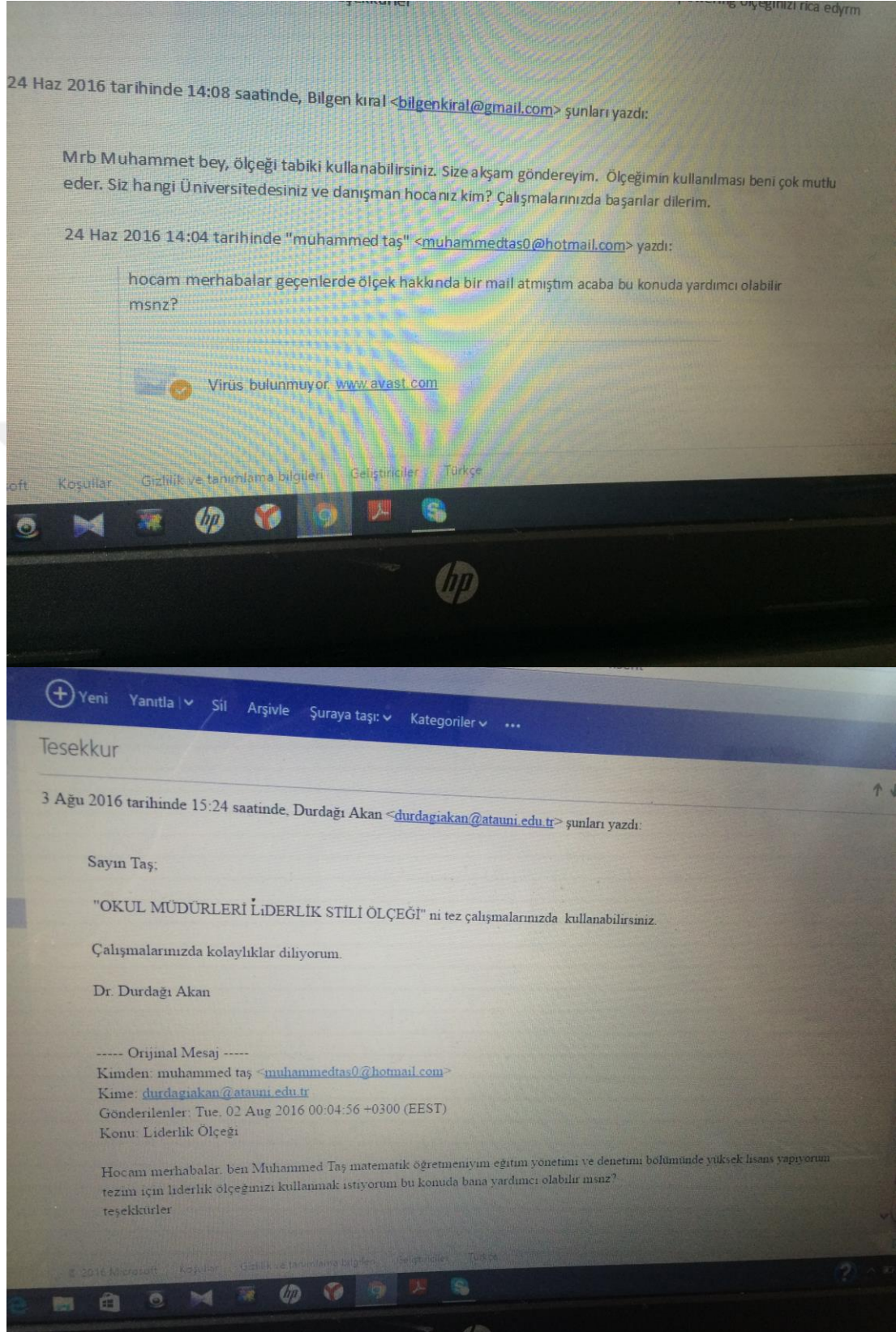
Aşağıda, okul yöneticilerinizin, okulunuzdaki öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Okul yöneticilerinizin bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğini, ifadelerin karşısında bulunan ölçekte size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi atlamayınız ve her ifade için tek bir seçenek işaretleyiniz.

Sıra No	İFADELER	Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Nadiren (2)	Hiçbir Zaman (1)
1	Okul Yöneticilerim; İşimizi nasıl yapmamız gerektiği konusunda kontrolün bizde olduğunu hissettirir.					
2	Kendi sorumluluk alanımızda bir problem çıktığında onu çözme yetkisini bize verir.					
3	Okulda karşılaştığımız sorunları çözmeye yeterli olduğumuz hissi verir.					
4	Yetkilerinin bir kısmını bize devrederek, bize güvendiğini hissettirir.					
5	İşleri yapmamızda bizi yetkili kılar.					
6	Eğitim-öğretim kalitesini artırmak üzere teknolojiyi okulda kullanmamızı teşvik eder.					
7	Okulda bilgi, beceri ve yeteneklerimizi kullanma fırsatları sağlar.					
8	Okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların (tamiratlar, malzeme temini vb.) kısa sürede karşılanmasını sağlar.					
9	Ders programımızın düzenlenmesinde özel durumlarımızı dikkate alır.					
10	Alınacak kararlarda söz sahibi olduğumuzu hissettirir.					
11	Toplantılarda söz aldığımızda fikirlerimize değer verdiğini gösterir.					
12	Bizlerden gelebilecek farklı görüş ve önerilere açıkltır.					
13	Yönetime katılma konusunda bizleri motive eder.					
14	Okulla ilgili alınacak kararlarda yeterli olduğumuza inanır.					
15	Bizleri ilgilendiren konularda karara katılmamızı ister.					
16	Toplantılarda bizlere yeterince söz hakkı verir.					
17	Alınacak kararlarda itirazlarımızı dikkate alır.					
18	Okulla ilgili konularda uzmanlığımıza güvenerek bize danışır.					
19	Okulda "Biz" bilinci oluşturmaya çalışır.					
20	İşlerin yapılmasında ortak bir bilinç oluşturma gayretindedir.					
21	Takım çalışmasına önem verir.					
22	Bizim öğrencimiz, bizim velimiz, bizim okulumuz vb. şekilde konuşarak okulumuzu sahiplenmemiz için çaba gösterir.					
23	Takım sinerjisinin okulu daha başarılı yapacağına inanır.					
24	Takım çalışmasının okulu daha güçlü kılacağını her fırsatta dile getirir.					
25	İşbirliği içerisinde çalışmayı özendirir.					
26	Okulla ilgili aktivitelerde birlik beraberliğin sağlanmasına özen gösterir.					
27	Teneffüslerde öğretmenler odasına gelerek sorunlarımızı paylaşır.					
28	Öğretmenlerin arasındaki problemleri çözmek için arabuluculuk yapar.					
29	Gerekli zamanlarda dönütler vererek, kişisel ve mesleki gelişimimize yardımcı olur.					
30	Tavır ve davranışlarımızdan ne demek istediğimizi anlar.					

Ek 4: Liderlik Stili Ölçeği

Aşağıdaki maddeler okul müdürünüzün liderlik stilleri puanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görevli olduğunuz okulun müdürünü dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okul müdürümüz;					
1. Davranışları ile bize rehberlik eder					
2. Okul içinde çok fazla görünmez					
3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur					
4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar					
5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur					
6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür					
7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir					
8. Sorunlara etkili çözümler bulur					
9. Geri bildirim vermektan kaçınır					
10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır					
11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir					
12. Önemli konularda müdahale etmektan kaçınır					
13. Sorumluluklarını başkalarına devreder					
14. Enerjik bir yapıya sahiptir					
15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir					
16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar					
17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir					
18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır					
19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar					
20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir					
21. Risk almaktan hoşlanmaz.					
22. Bizlere güven verir					
23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır					
24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar					
25. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur					
26. Karar vermektan kaçınır					
27. Bilimselliğe gereken önemi verir					
28. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir					
29. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar					
30. Geleceğe yönelik planlar yapar					
31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur					
32. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister					
33. Bize yol ve yöntem göstermez					
34. Kaygılarımızı dinler ve önemser					
35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar					

Ek 5: İzinler



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı Muhammed TAŞ

Doğum Yılı 1990

Doğum Yeri Halfeti

EĞİTİM

2015- İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Kamu Yönetimi (ing)

2015-2017 Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetim ve Denetimi Y.L

2013-2017 Okan Üniversitesi İşletme Y.L

2007-2011 Adıyaman Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğrt.

DENEYİM

2011-2012 Özel Dersevım dershanesi

2012-2015 Erzurum/Çat MEB

2015-2017 İstanbul/Ümraniye MEB

İLETİŞİM

E-posta muhammedtas0@hotmail.com