

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN
OKUL MÜDÜRLERİNE DUYDUKLARI GÜVEN İLE
OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PELİN ÖZYİĞİT

101109204

Danışman Öğretim Üyesi


Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL

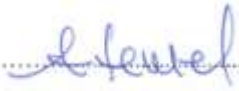
İstanbul, Haziran 2012

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

25.06.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Pelin ÖZYİĞİT'e ait "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)


Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDI
(Üye)


Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)
(Danışman)

ÖNSÖZ

Araştırmada pek çok kişinin emeği geçmiştir. Araştırmanın yapılıp tamamlanmasında görüş, öneri ve desteklerinden dolayı çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Ali TEMEL'e en derin saygılarımı sunarım.

Araştırmamın çeşitli aşamalarında değerli yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e ve Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Bölümü'nde derslerimize giren tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam süresince sabır ve özveriyle beni destekleyen aileme, arkadaşlarıma ve çevirideki desteği için Kate Ferguson'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Pelin ÖZYİĞİT

ÖZET

Bu araştırma resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güven ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında ilişki olup olmadığını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Betimsel tarama (survey) modeliyle yapılan bu araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve mesleki kıdemdir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu yakası ilçelerinde görev yapan resmi ilköğretim okulu öğretmenleri; örneklemini ise Kadıköy, Kartal ve Maltepe ilçelerinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 150 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği ve Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri ile toplanmıştır. Elde edilen veriler için kullanılan test istatistikleri frekans ve yüzde değerleri, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc Sheffe (anlamlı farklar) testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyondur. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p<05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çoklu Faktör Liderlik Envanterinin tam serbest yönetim, istisnalara göre yönetim, karizma ve entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerine duydukları güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre:

- Öğretmen algılarına göre tam serbest yönetim tarzı liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır. Tam serbest yönetim tarzı liderlik özelliklerini gösteren okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumsuz etkilenmektedir.
- Öğretmen algılarına göre istisnalara göre yönetim liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır. İstisnalara

göre yönetim özelliklerini gösteren okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumsuz etkilenmektedir.

- Öğretmen algılarına göre karizmatik liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Karizmatik davranışlar/özellikler sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir.
- Son olarak, öğretmen algılarına göre entelektüel uyarım ve bireysel destek liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Güven, Liderlik Stilleri, Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri,

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven

ABSTRACT

This study aims to look, according to certain factors, at whether there is a link between the leadership styles of principals in state primary schools and teachers' confidence in the principal.

This study, which was carried out using the descriptive survey model, used independent variables of gender, age, level of education and job seniority. The target population of the study was state primary school teachers working in the Asian (Anadolu) side of Istanbul: the sample is made up of 150 primary school teachers working in state primary schools in the districts of Kadıköy, Kartal and Maltepe.

Data for the study was gathered through the Personal Information Form, Teachers' Confidence in Administrators Scale and the Multifactor Leadership Questionnaire. The statistics were calculated according to frequency and percentage values, Independent Samples T Test, analysis of variance (ANOVA), Scheffé post-hoc (significant difference) test and the Pearson product-moment correlation coefficient. All statistical calculations were accepted with a significance level of $p < 0.05$.

It was found that, for the teachers who took part in the study, there was a significant relationship between the levels of perception of the fully free management and management by exception, charisma and intellectual stimulation and individual support sub-categories of the Multifactor Leadership Questionnaire and levels of confidence in administrators.

- According to teachers' perceptions, there is a significant and negative relationship between the characteristics of a fully free management style and confidence in administrators. Confidence of teachers in administrators is negatively affected by school administrators demonstrating the characteristics of a fully free management style.

- According to teachers' perceptions, there is a significant and negative relationship between the characteristics of a management by exception style and confidence in administrators. Confidence of teachers in administrators is negatively affected by school administrators demonstrating the characteristics of a management by exception style.
- According to teachers' perceptions, there is a significant and positive relationship between the characteristics of a charismatic leadership style and confidence in administrators. Confidence of teachers in administrators is positively affected by school administrators demonstrating charismatic behaviour/characteristics.
- Finally, according to teachers' perceptions, there is a significant and positive relationship between the characteristics of an intellectual stimulation and individual support leadership style and confidence in administrators. Confidence of teachers in administrators is positively affected by school administrators demonstrating intellectual stimulation and individual support characteristics.

Key Words: Confidence, Leadership Styles, Leadership Styles of School Principals,
Confidence of Teachers in School Principals

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Güven Kavramı ve Boyutları.....	2
1.2. Güvenin Önemi.....	5
1.3. Örgütsel Güven.....	7
1.4. Lider ve Güven.....	9
1.5. Yöneticiye Duyulan Güven ve Boyutları.....	12
1.5.1. Açıklık.....	14
1.5.2. Dürüstlük.....	14
1.5.3. Güvenirlilik.....	14
1.5.4. Uzmanlık	14
1.5.5. Yardımseverlik.....	15
1.5.6. Risk alabilirlik.....	15
1.6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Arasındaki Güven.....	15
1. 7. Okulda Güven ve Yararları.....	16
1.8. Liderlik Kavramı	17

1.8.1. Lider Yönetici Farklılığı	19
1.8.2. Liderin Güç Kaynakları	24
1.8.3. Liderin Özellikleri	27
1.8.4. Liderlik Türleri	29
1.8.5. Liderlik Tarzı	30
1.8.6. Liderlik Yaklaşımları	32
1.8.6.1. Kişisel Özellik Yaklaşımları	33
1.8.6.2. Davranışsal Yaklaşımlar	35
1.8.6.2.1. Ohio Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	36
1.8.6.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	37
1.8.6.2.3. Davranışsal Yaklaşım Çalışmalarının Değerlendirilmesi... 37	
1.8.6.2.4. X ve Y Teorileri Yaklaşımı	38
1.8.6.2.5. Sistem Yaklaşımı	39
1.8.6.3. Durumsallık (Koşul Bağımlılık) Yaklaşımları	40
1.8.6.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	42
1.8.6.3.2. Amaç-Yol Teorisi	42
1.8.6.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	44
1.8.6.4.1. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik.....	44
1.8.6.4.2. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	46
1.8.6.4.3. Karizmatik Liderlik	47
1.8.6.5. Öğretimsel Liderlik	50
1. 9. Problem	52
1. 10. Amaç	53
1. 11. Önem	53
1. 12. Varsayımlar	54

1. 13. Sınırlılıklar	55
1. 14. Kısaltma ve Tanımlamalar	55
1. 15. İlgili Araştırmalar	56
1. 15. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	56
1. 15. 1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	58
1. 15. 2. Araştırmaların Değerlendirilmesi	59
2. YÖNTEM	60
2. 1. Araştırmanın Modeli	60
2. 2. Evren ve Örneklem	60
2. 3. Veri Toplama Araçları	62
2.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	63
2.3.2. Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği.....	63
2.3.3. Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri.....	64
2. 4. Verileri Çözümleme Yöntemi	65
3. BULGULAR.....	67
3.1. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
3.2. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Gösterdikleri Liderlik Stillere İlişkin Bulgular	71
3.3. Okul Yöneticilerine Duydukları Güven İle Yöneticilerin Gösterdikleri Liderlik Stillere İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	80
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
4.1. Sonuçlar	83
4.2. Tartışma	89
4.3. Öneriler	94

4.4. Araştırmacılara Öneriler	95
5. KAYNAKÇA	96
6. EKLER	99
EK 1 – Kişisel Bilgi Formu	100
EK 2 – Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği	101
EK 3 – Çoklu Faktör Liderlik Envanteri (MLQ)	103
EK 4 – Çoklu Faktör Liderlik Envanteri Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler ..	105
EK 5- Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler	107
EK 6- Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği İzni	108
EK 7 – Çoklu Faktör Liderlik Envanteri (MLQ) İzni	109
EK 8- Valilik İzni	111
7. ÖZGEÇMİŞ	113

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SİMGELER LİSTESİ

- %** : Yüzde
- sd*** : Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
- f*** : Bir değerin, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı
- F*** :Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
- N*** : Örneklemdeki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
- p*** : Hata yapma olasılığı
- r*** : Korelasyon katsayısı
- ss*** : Standart sapma
- t*** : t-testi sonucu elde edilen değer
- \bar{X}** : Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

TABLÖLAR

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri (Bennis)	22
Tablo 1.2. Kotter'e Göre Yöneticiler ve Liderler Arasındaki Farklar	23
Tablo 1.3. Likert'in Sistem 4 Modeline Göre Yönetici Davranışları	40
Tablo 1.4. Liderlik Yaklaşımları Özeti	49
Tablo 2.1. Araştırma Evrenini Oluşturan Okulların Dağılımı	61
Tablo 2.2. Örnekleme Dahil Edilen Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı	61
Tablo 2.3. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	62
Tablo 2.4. Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeğine Yönelik Güvenirlilik Testi	63
Tablo 2.5. Çoklu Faktör-Liderlik Envanterine İlişkin Güvenirlilik Testi	64
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	67
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi	68
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi	68
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Yaşa Göre Anlamlı Farklar Testi	69
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi	69
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi	70
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Farklar Testi	70
Tablo 3.8. Öğretmen Görüşlerine göre İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 3.9. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi	73
Tablo 3.10. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi	74

Tablo 3.11. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Anlamlı Farklar Testi	75
Tablo 3.12. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi	77
Tablo 3.13. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi	78
Tablo 3.14. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Anlamlı Farklar Testi	78
Tablo 3.15. Öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar ile Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiler	81

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Yönetici ile Lider Farklılaşması	21
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmek için gereken bir meslek alanıdır (Başaran, 1988, s. 13). Eğitim sisteminde yaşanan sorunlarla baş edebilmek için başvurulacak disiplinlerin başında eğitim yönetimi gelir (Erdoğan, 2000).

Başaran'ın ifadesiyle (1993) toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme yenileme sürecini üstlenen eğitim yöneticisinin liderlik özellikleri özellikle son yıllarda öne çıkmaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler birçok liderlik stiline ortaya çıkmasını sağlamıştır. Liderin seçtiği liderlik stilleri, liderin rol davranışlarını, izlediği strateji ve taktikleri örgütte görevlerin başarılmasını ve örgütteki uyumun sağlanmasını, izleyicilerin değerlerini, inançlarını ve davranışlarını etkiler (Arslantaş ve Dursun, 2008, s. 112). Dolayısıyla yöneticinin liderlik stilli öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güveni de etkilemektedir.

Değişim ve küreselleşmenin etkisiyle örgütlerde güvene dayalı bir liderlik stili ön plana çıkmaktadır; çünkü örgüt yapısının sürdürülebilir bir rekabet ortamı yaratması için güveni kurumsallaştıran bir örgüt yapısı oluşturmaları gerekmektedir. Güven katsayısı yüksek örgütleri diğerlerinden üstün kılan temel özellik, bu örgütlerin işbirliği ve örgütlenme yeteneği bakımından daha donanımlı olmalarıdır (Arslantaş ve Dursun, 2008, s. 112).

1.1. Güven ve Boyutları

Güven konusunda yapılan araştırmalar, güvenin psikolojik bir olgu olduğu görüşünde birleşmektedir. Kavram konusundaki ilk araştırmalar, kişilik teorisyenleri tarafından gerçekleştirilmiş, ancak sosyal yaşama etki eden bir olgu olarak güven, psikologlar kadar sosyologların, sosyal psikologların, siyaset bilimcilerin ve ekonomistlerin de ilgisini çekmiştir. Bunun yanında özellikle 1980 sonrasında örgüt teorisi, yönetim ve örgütsel davranış alanlarındaki araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Arı, 2003, s.19).

Güven kavramı, bireye dayalı olarak oluşan ve yine birey tarafından anlamlı hale getirilen bir kavramdır. Güven, bireyler arası ilişkilerin oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve kalıcı hale getirilmesinde temel ölçüdür. Güven kavramı kişiye, kuruma, ait olunan topluma veya kültüre göre farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Bu nedenle güven kavramının sağlıklı bir şekilde ele alınması ve değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2008, s. 180).

Güven kavramı değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bazı yazarlara göre; güven koşulları, durumları ve belirleyicileri üzerinde durmak “güven” kavramının tanımı üzerinde durmaktan daha önemlidir (Hosmer, 1995, 380-381).

Güven için yapılan birçok tanımdan bazıları şunlardır: Güven; korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Güven kavramı, bir iletişim ortamında bireyin davranışlarını anlamlandırmada bir anahtardır (Driscoll, 1978, s.55).

Griffin (1967) güveni riskli bir durumda arzulanan bir amacı başarmak için, bir nesnenin herhangi bir özelliğine, bir olayın ortaya çıkacağına veya bir kişinin davranışlarına olan inanç olarak tanımlanmıştır (Koç, 2008, s.6).

Doğan (2006) 'a göre güven; çalışanların, işletme liderlerine inanmaları, onların doğruluğunu, dürüstlüğünü, aıklılığını ve örgüt içi adaletliklerini şphelenmeden kabul etmeleridir. Butter güvenin, "farklılıkların kabul görmesi, bilgiye ulaşılabirlik, yeterlilik, tutarlılık, dürüstlük, haysiyet, açıklık, başkalarına güvenme, vaatlerin yerine getirilmesi ve kabul görmesi" gibi şartlara bağlı olduğunu belirtmektedir (Akt: Asunakutlu, 2006, s.181).

Butlar'a göre güven; iletişimde bulunulan kişinin eylemlerinin değerlendirilmesi sonucunda bu kişiye karşı gösterilen eylemlerde savunmasız olma belirsizlikler karşısında riski kabul etme istediğidir (Butlar, 1991, s. 648).

Güven duygusu, kelimelere dökülmesi zor, elle tutulmaz, gözle görülmez soyut bir kavramdır, ama bu duygunun yokluğu ve varlığı, kendisine hayatın her anında hissettirir. Güven duygusunun üç boyutu vardır (Baltaş, 2000, s. 57-58):

1. Kendine güven duymak
2. Güvenilir olmak
3. Başkalarına güven duymak

Başkalarına güvenmenin ve güvenilir olmanın temelini oluşturan kendine güven; insanın temel ahlki değerlerini ve bu konudaki kararlılığını içine almaktadır. Bir insanın güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için, sözünü tutması kişisel anlamda bütünlük sergilemesi, bir görevi yapacak yetkinlik ve beceriye sahip olması, dürüst ve sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra kişilerin başkasına güven duyması da; beklentilere, kişisel özelliklere, dünya görüşüne, risklere ve çıkarlara bağlı karmaşık bir süreç olarak ifade edilebilir (Baltaş, 2000,s. 57-58-59).

Güven birbirini izleyen dört farklı düzeyde gerçekleşir. Birincisi kayıtlı, koşullu güven, ikincisi görerek güven, üçüncüsü deneyerek güven ve dördüncüsü ise kayıtsız, koşulsuz güvendir. Kayıtlı, koşullu güvende, güvenmeye çalışma yönünde bir istek veya eğilimin olduğunu gösterir. Ancak bu tür güvende şüphecilik ağır basmaktadır. “Eğer bunu yaparsan o zaman ne olacağını görürüz.” şeklinde ifade kullanılmaktadır. Görerek güven, yaşanan deneyimlere bağlı olarak oluşmaktadır. “Ne yaptığını kendi gözlerimle gördüğüm sürece...” ifadesi bu düzeydeki bir güveni gösterir. Deneyerek güven, belirli durumlarda belirli şeyleri yaparak veya benzer durumlar karşısında benzer tutum ve davranışları gösterme sonucunda oluşan güvendir. Kayıtsız, koşulsuz güven, herhangi bir koşula bağlı olmadan kişiye tümüyle güvendir (Barutçugil, 2002, s. 98-99).

Güvenin çok boyutluluğu güvenin kaynaklarının farklılığı nedeniyle iki boyut altında incelenmektedir. Bunlar bilişsel ve duygusal güven olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel güvende, güven duygusu için makul sebepler bulunmaktadır. Bu durumda güven rasyonel bir karar olarak değerlendirilmektedir. İş ortamı için ortaya koyulacak bu güven boyutunda yürütülen işlerin zamanında, eksiksiz ve hatasız olarak yapılması ölçülebilir bir kriterdir. Duygusal güvende işe güvenilen kişinin güvenen kişiye gösterdiği özen ve önem güven ortamına kaynaklık eder (McAllister, 1995, s. 25-26).

Fisman ve Khanna'ya göre (1999) güvenin kaynaklarının araştırılmasına yönelik ilgi son yıllarda artmıştır. Bu kapsamda güven, faydacı davranışı teşvik etmeyen, genelleştirilmiş bir ahlaki davranış düzeyi olarak kabul edilebilir. Kişilerarası ilişkiler bakımından güvene yönelik değerlendirme arasındaki aşağıdaki türleri kapsamaktadır (Akt: Asunakutlu, 2006, s. 21).

1. Engellemeye dayalı güven: Bu güven türü tutarlı davranış sergilenmemesi durumunda ceza tehdidine dayalıdır. Bu bakımdan rasyonel güven olarak da değerlendirilebilir.

2. Bilgiye dayalı güven: Her bir tarafın, başkalarının davranışının doğru tahmin etmesi konusunda yeterli bilgiye sahip olması durumunu ifade etmektedir.
3. Kimliğe dayalı güven: Her bir tarafın, başkalarının tercihlerini tam olarak içselleştirdiği durumda söz konusu olmaktadır. Bunun sonucunda bir taraf diğerinin ajanı olarak hizmet üstlenmekte ve diğer tarafı da kendi çıkarlarının korunduğuna ikna etmektedir.

Özetleyecek olursak Cope'a göre (2003) güvenin oluşmasında, dürüstlük, duyarlılık, istikrar, emniyet, yeterlilik gibi hususlar etkili olmaktadır. Dürüstlük, doğruluk ve gerçekçiliğin beklentileri karşılmasıdır. Duyarlılık, açıklık, zihinsel erişebilirlik ya da fikir ve düşünceleri serbestçe paylaşmaya istekli olmaktır. İstikrar, tutarlılık, ilişkideki güvenilirlik ve öngörülebilirlik derecesidir. Emniyet, sadakat, yardımseverlik ya da birbirini koruma, destekleme ve yüreklendirmeye istekliliği ifade etmektedir. Yeterlilik ise, her iki tarafın paylaştıkları konu hakkındaki yetenekleri bilgi düzeylerinin yeterli olmasıdır (Akt: Demirel, 2008, s. 181).

1.2. Güvenin Önemi

Bir insanın diğer insana güvenmesinin gerisinde bazı menfaatleri kazanma isteği bulunmaktadır. Bu menfaatler sağlandığında o insan, kendisinin daha iyi durumda olacağına inanır. Dolayısıyla güvenmek kişiye kendi başına yapamayacağı işleri yapma olanağı sağlamaktadır (Özbek, 2004, s. 6).

Zand'a göre (1972) Örgütlerde güven ilişkilerinin oluşturulması, çalışanlar ve yöneticiler arasında güvene dayalı ilişkilerin olması örgütsel davranış açısından büyük önem taşımaktadır. Güven ilişkilerinin örgütler için sonuçları gerek alan araştırmaları gerekse teorik düzeyde araştırma alanı bulmaktadır. Bireylerin birbirlerine duydukları güven, yönetsel sorun çözme yetkililiğini belirgin bir biçimde artırmaktadır. Bireyler arası güvenin düşük olduğu

gruplarda bireyler arası ilişkiler problemlerin algılanmasında hata ve çarpıtmalara yol açacak nitelikte olmaktadır. Öte yandan güvenin yüksek olduğu gruplardaysa toplumsal belirsizlikler oluşmamakta ve problemler daha etkili bir biçimde çözüme ulaşmaktadır (Akt: Arı, 2003, s.9).

Güven; organizasyonlar, gruplar ve insanlar arası ilişkilerin devamlılığında en göze çarpan faktörlerden birisidir. Bu kavram, bilginin en doğru şekilde iletilmesi, sorunların çözümlenmesi, yetki verilebilmesi, amaç ve sorumlulukların paylaşılması gibi taraflar arasındaki birçok ilişkiyi etkileyici bir değişken özelliğine sahiptir. Yüksek dereceli güven duygusu, bununla doğru orantılı olarak daha fazla bağlılığı ve iş tatminini de beraberinde getirmektedir. (Asunakutlu, 2002, s. 3) Diğer taraftan, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer bulan güven ve güvenlik ihtiyacı bireyler için psikolojik bir durumdur. Bu durumun, örgüt içerisinde karşılanma düzeyine göre iş tatmin düzeyinde artışlar gözlenmektedir (Koç ve Demircan, 2011, s.48).

Araştırmacılar güvenin bireyler, ekipler ve örgütler arasında örgütsel davranışı yönlendirdiğini ve bunun oluşumu için gerekli olduğu konusunda hemfikirdirler. Yüksek düzeyde güvenin, örgütlerde öğrenme ve yaratıcılığın oluşturulmasında, iletişimi kolaylaştırmada gerekli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin, örgütlerin ve toplumların faaliyetleri ve gelecekleri için bu kadar önemli sayılan güven unsurunun bazı özellikleri onu bu kadar önemli hale getirmektedir Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Güneşer, 2002,s. 37) :

1. Güven kişiler için farklı inanış değerlerinde yer almaktadır. Yönetim faaliyetleri içinde dikkat çekmese bile bir bütün olarak sisteme olan inanç faaliyetleri etkilemektedir. Bu nedenle güven görüldüğünden daha derin bir yapıya sahiptir.
2. Güvenin yaratıldıktan sonra artma eğilimi vardır. Yani güven ortamı güveni doğurur.

3. Çalışanlar tarafından güven duyulan bir yönetimin zorluklar ve sorunlar karşısında çözüm yaratması daha kolaydır çünkü güven, yönetimi daha kolay hale getirmektedir.
4. İşbirliğine olanak tanımaktadır.
5. Risk içeren durumlarda çalışanların sorumluluk üstlenmesine yardımcı olur.

Güven duygusunun toplum içindeki işlevine bakıldığında ise, güven artışının birbirini etkileyen döngüsel bir ilişki içinde ekonomik büyüme ve toplumsal işbirliği sürecini de olumlu biçimde etkileyeceği gözlemlenmektedir (Tüzün, 2006, s. 13). Diğer yandan örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların yöneticisine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003, s.140).

1.3. Örgütsel Güven

Yılmaz'a göre (2005), günümüzde insanı merkeze alarak ve insanla rekabet gücü yüksek ürünler üretebilmeyi amaçlayan çağdaş yönetim yaklaşımlarının temelinde güven olgusu yatmaktadır. Tshannen-Moran ve Hoy'un da belirttiği gibi (2000) örgüt içerisinde ve bireyler arasında güven ortamının oluşması ve / veya oluşturulması, iş görenler arasındaki işbirliği ve iletişim düzeyini artıracaktır. Yarışmacı olmaktan çok işbirliğine ve uyuma dayanan bir örgüt kültürü oluşturmak, güvenen ve güven veren iş gören davranışlarının oluşmasında önemli bir role sahiptir (Akt: Koç, 2008, s.12).

Cufaude'a göre (2009) örgütsel güven, örgüt içinde tüm örgüt üyelerinin katılımıyla yaratılması gereken psikolojik bir ortam olarak değerlendirilebilir. Bu ortamın yaratılmasında yönetim kademesinin yaklaşımı temel belirleyici faktör olarak görülmektedir. İlişkilerin derinliği, rol ve sorumlulukların tam anlaşılması ve çalışanlarda iş yapabilme konusundaki

yeterlilik, örgütün güvenilir bir kültüre sahip olmasını sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Akt: Asunakutlu, 2006, s. 20).

Örgütsel güven, çalışanların örgüt içi iliksilerinde birbirlerine karşı dürüst, saygılı, güvenilir ve adil olmaları sonucu oluşmaktadır. Örgütsel güven sonucu yöneticiye ve örgüte olan güven, örgütsel değerler ile özdeşleşme, örgütsel destek, açık iletişim, örgütsel amaç ve hedeflerin paylaşımına dayalı örgütsel bağlılık oluşmaktadır (Demirel, 2008, s.185).

Örgütsel açıdan güven, örgütün dürüstlüğüne, adaletli oluşuna ve doğruluğuna duyulan inançtır. Örgütsel düzeyde güven ile ilgili yapılan araştırmalarda; örgütteki güven düzeyi ile iş gören tatmini arasında olumlu bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmacılar güvenin; örgütsel başarı, örgütsel denge ve iş görenlerin refahı üzerinde önemli ve belirleyici bir faktör olduğunu kabul etmişlerdir. Buna ek olarak güvenin, örgütlerdeki sosyal sistemin korunmasında bir araç olabileceğini belirtmişlerdir (Özdaşlı ve Yücel, 2010, s. 69).

Güven bireye özgü iken, örgütsel güven örgütün tamamını kapsamaktadır. Gilbert ve Tang (1998) örgütsel güvenin dört temel faktöre bağlı olarak gelişebileceğini savunmaktadır. Birincisi, örgüt içi açık bir iletişim, ikincisi, karar alma sürecinde çalışanların etkin rol alması, üçüncüsü, bilgi ve enformasyon paylaşımı ve dördüncüsü ise hislerin ve beklentilerin doğru olarak paylaşımıdır. Luhmann's örgütsel güveni, çalışanların örgüte güçlü bir bağlılık arzusu ile bağlanmaları, örgütün amaç ve değerlerini benimsemeleri şeklinde tanımlamaktadır (Demirel, 2008, s. 181).

Baird ve St-Amand'agöre (1995) örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin değişik türleri bulunmaktadır. Başarılı bir organizasyon, yatay, dikey ve dışsal güvene dayalı bir temel üzerine oturtulmuştur. Yatay; arkadaşlar ve eşit olanlar arasındaki güven ilişkilerini, dikey; ast ve üst arasındaki güven ilişkilerini, dışsal ise; organizasyonla müşterileri veya tedarikçileri arasındaki güven ilişkilerini ifade etmektedir (Akt: Asunakutlu, 2006, s.21)

1.4. Liderlik ve Güven

Yürütme sürecini liderliğe dayalı gerçekleştirmek isteyen yöneticiler çalışanların kendilerine duygusal ve mantıksal olarak bağlanmalarını isteyeceklerdir. Çalışanların yöneticiye bağlanmasını sağlayacak unsurlar neler olabilir diye düşündüğümüzde; yöneticinin adil, dürüst, fedakâr, ilgili vs. gibi özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu özellikler aynı zamanda bizim bir insana ve o insanın gerçekleştireceği eylemlerin doğruluğuna güvenmemizi sağlayacak unsurlardır. Bu nedenle, bir insana güvenmek o insana bağlanmayı olumlu yönde etkileyecektir (Özdaşlı ve Yücel, 2010, s.68).

Bazı araştırmacılar, güveni lider-üye etkileşimi teorisinin bir unsuru ve lider davranışının bir boyutu olarak ele almışlardır. Bazı araştırmacılar ise, yöneticiye duyulan güveni lider-üye etkileşiminden ayırmışlardır. Diğer taraftan, Brower, Schoorman ve Tan lider-üye etkileşiminin sağlanmasında yöneticinin çalışanlarına güvenmesi ve çalışanların yöneticiye güvenmesi arasında bir dengenin kurulması gerektiğini savunmuşlardır (Arslantaş, 2007, s. 161).

Demircan ve Ceylan'a göre (2003) Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir. Bu olumlu sonuçların ortaya çıkabilmesi için, çalışanların liderlerine ve örgütlerine güven duymalarında etkili olan faktörlerin ve güveni ortaya çıkaran sebeplerin anlaşılması gerekmektedir (Akt: Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006, s. 106).

Yönetimde astlarla kurulan ilişkilerin sağlıklı olması önemlidir; çünkü amaçlara ulaşmak için yapılacak çalışmalar büyük ölçüde astlara bağlıdır. Dolayısıyla okul yöneticisi de başta öğretmenler olmak üzere okulda çalışan kişilerle iyi ilişkiler kurmalıdır (Erdoğan, 2000, s. 99).

Lider davranışının ana amacı örgüt üyelerinin faaliyetlerini etkilemektir. Faaliyetlerin etkilenmesi, çalışanların davranışlarına yansiyarak örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. Liderin rol davranışları, izlediği strateji ve taktikler örgütte görevlerin başarılmasının ve uyumun sağlanmasının yanında izleyicilerin değerlerini, inançlarını ve davranışlarını etkiler. Liderin davranışları ve izlediği stratejiler, çalışanlar tarafından etik açıdan doğru bir biçimde algılandığı zaman anlamlı olur (Arslantaş ve Dursun, 2008, s. 112).

Liderlerin sahip olması gereken bir nitelik ve liderliğin önemli unsurlarından birisi de güvendir. Güven, ilk adımı çoğunlukla lider tarafından atılan bir etkileşim, bir döngüdür. Bu döngüde lider kendinin güvenilir olduğunu hissettirip, aynı şekilde karşısındakilere de güven duyma isteğini ortaya koyar. Böylece karşısındaki astı veya üstü de lidere güven ile karşılık verir (Becerem, 2000, s.70).

Chung'a göre (2010) yöneticiye, lidere güven, yöneticinin dürüstlük ve doğruluk gibi unsurları içeren etik davranışlarının astlar tarafından algılanmasını ifade etmektedir. Bu davranışların algılamasında ve yöneticinin astlarına yönelik, güvenilir kararlar vermesinde güven kritik bir öneme sahiptir. Sharkie (2009) astlar ve lider arasında oluşan güven algısının, astların liderin karakter özellikleri ile ilgili yaptıkları çıkarımlara dayandığını ifade etmektedir. Lider ve astları arasında oluşturulan güvenin rolü ile ilgili örgütsel davranış ve yönetim alanında bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda güven; etkili bir liderlik davranışı sergilenmesinde en önemli unsurlardan birisi olarak ifade edilmiş ve liderin davranışları ile astlarının güvenini kazanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılar liderin, güven oluşturmaya yönelik çabalarının örgütsel etkinliğin arttırılmasında anahtar bir mekanizma olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Özdaşlı ve Yücel, 2010, s. 70).

Güven verme döngüsü, ilişkilerin başında liderin ve astının birbirlerinin iyi niyetinden ve birbirlerinin karşılıklı çıkarlarını koruyacaklarından emin oldukları zaman başlar. Döngüyü başlatabilmek için lider astlarının gözünde kendinin güvenilir olduğu izlenimini oluşturmali

ve astlarına güvenmek istemelidir. Güvenilir bir lider herkesin çıkarları doğrultusunda hareket eder ve çevresine güven verir. Böylece astlarının liderin nasıl hareket edeceği hakkındaki kuşkuları azalır. (Becerren, 2000, s. 70).

Lider, çalışanları ile geliştirdiği ilişkileri dikkate alarak tek bir tarz sergilemekten kaçınır. Lider çalışanları ile olan ilişkilerini grup içi ve grup dışı olmak üzere iki farklı kategoride ele alır. Bu ayrım tamamen liderin teşhis ve algılama yeteneğinin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve çalışanların cazibesi ile rol beklentisi bu ayrımı destekler. Lider, grup içi ilişki kurduğu çalışanlardan biçimsel görev sınırlamalarının ötesinde bir katkı bekler. Üstlenilen görevleri başaran grup içi üyelerin zamanla güvenilirliği artar. Lideri tarafından güven duyulan çalışanlar kurdukları ilişkiyi yüksek kaliteli olarak algılar. Dolayısıyla, yüksek güven, grup içi ilişkilerde söz konusu olur. Grup dışı üyeler ise mevcut iş tanımlarını yerine getirir ve kendilerinden bu tanımlamaların ötesinde bir yardım beklenmez. Bu üyelere sağlanan destek ve yardım rol gerekleri çerçevesinde kalır. Bu durumda grup içi üyelerin yükselme şansı artarken, grup dışı üyelerin şansı ise azalacaktır (Arslantaş, 2007, s. 162).

Astlarının çıkarlarına önem veren ve hareketlerinde bu çıkarları hep göz önünde bulunduran lider güvenilirlik unvanı kazanır. Bir lider güvenilirlik unvanını kazanırken aynı zamanda karşısındakilere güvenmek istediğini de göstermek zorundadır. Liderin kendisini isteyerek karşısındakilere açması, yani başkalarına güvenmesi ile sahip olduğu güvenilirlik unvanı, güven verme döngüsünü başlatan faktörlerden birisidir. Eğer diğerleri liderin güvenilir olduğunu hissedерlerse, onlar da bu güvene karşılık verirler. Bu da döngünün ikinci yarısıdır. Lider ve diğerleri arasındaki bu karşılıklı ilişki iki tarafın ortak çıkarları karşılandığı ve istismar olasılığı az olduğu sürece devam eder ve bu döngü ne kadar çok tekrar ederse, ilişkideki güven o kadar çok derinleşir (Becerren, 2000, s. 70).

1.5. Yöneticiye Duyulan Güven ve Boyutları

Güven en genel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak algılanır. Literatürde, güvenin örgütsel başarı için gerekli olduğu, ancak kısa vadede yaratılmadığı, uzun ve özverili çabalar gerektirdiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Demircan ve Ceylan, 2003, s. 139). Yöneticiye duyulan güven ise, örgütsel yapı içerisinde kişiler arası güven kapsamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda, birey yöneticisine olan güven hissi, yöneticinin etik ve adalet uygulamalarındaki tutumları ile şekillenmektedir (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011, s. 47).

Günümüzün hızla değişen dünyasında örgütler ayakta kalabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek için kendilerini yenilemek ve geliştirmek durumundadırlar. İster kamu ister özel sektörde olsun örgütler, kendilerini hızlı teknolojik değişmelere uyarlamak, kendilerinden beklenenleri en iyi biçimde yerine getirmek ve diğer örgütlerle rekabet etmek durumundadırlar. Bu durum yöneticilere yeni sorumluluklar yüklemektedir. Yöneticiler bir yandan örgütü yüksek kaliteye ulaştırmayı hedeflerken, diğer yandan örgütü yenilemeye ve geliştirmeye çalışmaktadırlar. Yöneticinin örgütü hedeflerine ulaştırması ve geliştirmesi, örgütün büyük ölçüde birbirlerine güven duyan çalışanlara sahip olması ile olanaklıdır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006, s. 105).

Literatürde örgüte güven ile ilgili yapılan bir çok araştırmada daha çok yöneticiler üzerine odaklanılmış ve astların yöneticilere duyacakları güvenin yöneticilerin davranışları ile belirleneceği ifade edilmiştir. (Andersen, 2005, s. 392-395).

Chung'a göre (2010) yöneticiye, lidere güven, yöneticinin dürüstlük ve doğruluk gibi unsurları içeren etik davranışlarının astlar tarafından algılanmasını ifade etmektedir. Bu davranışların algılamasında ve yöneticinin astlarına yönelik, güvenilir kararlar vermesinde güven kritik bir öneme sahiptir. Sharkile (2009) astlar ve lider arasında oluşan güven algısı,

astların liderin karakter özellikleri ile ilgili yaptıkları çıkarımlara dayandığını ifade etmektedir (Akt: Özdaşlı ve Yücel, 2010, s. 70).

Örgütlerde güven ortamının yaratılabilmesi ve sürdürülmesi açısından yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Tschannen-Moran ve Hoy'a göre (2009) eğitim örgütleri olan okullarda da genel güven atmosferinin oluşturulmasında yöneticinin davranışları oldukça önemlidir. Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner'e göre (1998) örgütlerde güven ortamı yaratabilmek için yöneticilere şu beş davranışta bulunmaları önerilmektedir (Akt: Özer, Demirtaş, Üstüner, Cömert, 2006, s. 107-108):

1. Tutarlı olma
2. Doğru/dürüst olma
3. İlgili olma
4. İletişim becerilerine sahip olma
5. Yetkiyi paylaşma.

Yöneticiye güvenmek için, mutlaka onu beğenmek gerekmez. Yöneticiyle aynı fikirde olmak da şart değildir. Güven, yöneticinin söylediğini gerçekten kastettiğine duyulan inançtır. Yöneticinin davranışları ile yöneticinin açıkladığı inançlar birbirleriyle tutarlı ya da en azından uyumlu olmak zorundadır (Özdaşlı, Yücel, 2010, s. 68).

Yöneticinin takipçilerinin gelişimine ve kişiliklerine önem vermesi, yöneticinin güvenilirliğini arttıran en önemli etkenlerden biridir. Yönetici ve takipçiler arasındaki iletişim sürekli ve yoğun olmalıdır. Yönetici takipçilerinin güvenini ve saygısını kazanmak için onlara duyduğu güveni göstermelidir (Akiş, 2004, s. 72).

Yöneticinin vaatleri ile uygulamaları arasında tutarlılık olduğunda çalışanlar hayal kırıklığına uğramamakta ve olumlu tavır sergilemektedirler. Yöneticinin vaatlerinin önem kazanabilmesi için uygulamalarını net bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir. Uygulamaları vaatleri ile örtüşmüyorsa, yönetici ile çalışanlar arasında güvenin gelişmesi için

uygun koşullar oluşmamakta ve yerine getirilmeyen vaatler olumsuz durum yaratmaktadır. (Arslantaş ve Dursun, 2008, s.113).

1.5.1. Açıklık

Eğitim rgtlerinde iletişim sürecinde katılma boyutunu gerçekleştirmek için, iletişimde açıklık temel alınmak durumundadır. Böylece, bir okul örgütünde olup bitenden ğretim kadrosunun haberdar olması ve onların görüşlerini belirtmesine olanak sağlanması gerçekleştirilmiş olur. Bu sayede, örgüt üyelerinin örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılması gerçekleştirilebilir (Aydın, 1998, s.152).

1.5.2. Dürüstlük

Rosen'e (1998) göre; en iyi liderler dürüst, tutarlı, dolaysız ve empatik kişilerdir. Vaatlerini ve yükümlülüklerini yerine getiren liderler astlarına, onların ihtiyaçlarını ve çıkarlarını tatmin etmeye istekli ve bunun için de gerekli yeterliliğe sahip olduklarını gösterirler (Becerem, 2000, s. 71).

1.5.3. Güvenirlilik

Burwash'a (1998) göre insanlarda güven oluşturabilmek için ilk önce bireyin kendisine güvenmesi ve güvenilir olması gerekmektedir. Güvenilir insanlar diğer insanların başarılarını teşvik etmekte ve bundan mutluluk duymaktadırlar. Güvenilir insanların pozitif düşünceye sahip olduğu da söylenebilir (Tremem, 2002, s.563).

1.5.4. Uzmanlık

Yeteneğin rgtlerde temel önemli bir güven kaynağı olduğuna inanılır. Örgüt düzeyinde yetenek örgüt stratejisinin veya yönetim vizyonunun sağlamlığı olarak da değerlendirilir. Birey düzeyinde yetenek ise; liderin profesyonelliği, amaçlarını

gerçekleştirme kapasitesi, durumları akılcı değerlendirme düzeyi ve kişiler arası ilişkileri çerçevesinde ele alınır (Demircan, 2000, s. 143).

1.5.5. Yardımseverlik

Çalışanlara duyulan güven, çalışanın enerjisini besler ve kurumun toplam veriminde artış sağlar. Sonuç olarak “güven”, liderliğin en önemli unsuru, şirket ve kurumların karlılık ve başarı için en önemli olmazsa olmazlarından birisidir (Beceran, 2000, s. 71).

1.5.6. Risk Alabilirlik

Liderler, astlarının refahını korumak için gerekirse risk alarak, sorunlarını çözmek için ivedi hareket ederek, sıkıntılarını paylaşarak, ailelerinin refahını yükselterek, işleri, aileleri ve çıkarları hakkında sorular sorarak onlara önem verdiklerini gösterebilirler. Astların refahını yükseltmek onların istismar ediliyorum kaygılarını azaltır. Çünkü liderlerinin sahip olduğu gücü, işbirliğiyle ortak çıkarlar için kullandığını görürler. Astlar, liderlerinin bu hareketlerine, kendi işlerini başarıyla yerine getirerek cevap verirler. Bu da kurumun prestijini yükseltir. Astlarına, hata yaptıktan sonra hatalarından ders alabilecekleri bir çalışma ortamı yaratan lider astlarının güvenini kazanır. Hatalardan ders almayı bir araç olarak gören lider, astlarının uzun vadede büyümesi ve gelişmesine önem verdiğini gösterir. Ayrıca, hatalara izin veren yumuşak bir ortam, amiri riske sokar. Bu da liderin, astlarının gelişmesi için risk altına bile gireceğini gösterir ve sonuçta astlarının liderlerini daha çok sevmesini

1.6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Arasındaki Güven

Yöneticinin örgütü hedeflerine ulaştırması ve geliştirmesi, örgütün büyük ölçüde birbirlerine güven duyan çalışanlara sahip olması ile olanaklıdır. Bir örgüt kültürü yaratmak,

örgüt için bir vizyon oluşturmak ve bu vizyonun örgüt çalışanlarınca benimsenmesini sağlamak, bütün örgüt üyelerinin katıldığı bir örgütsel güven ortamı oluşturularak başarılabilir (Özer, 2006:105).

1.7. Okulda Güven ve Yararları

Güven olmaksızın, okulların misyonundan ve üyelerin niyet ve eylemlerindeki tutarlılıktan emin olmak güçtür. Güven, başka bir kişi veya kurum üzerinde sorgulanmayan iç güdüsel inançlara karşılık gelmektedir. Bir okulda herkes için açık bir iletişim ve güven ortamı oluşturulamadığı zaman, bireyler düşünmek ve daha iyi uygulamalar oluşturmak için harcayacağı enerjilerini, kendilerini korumak ya da başkalarının açığını aramak için kullanabilirler (Töremen, 2002:562).

Okul açısından baktığımız güven ve örgütsel güven ayrı bir önem taşımaktadır. Güçlü bir örgütsel güvenin düzeyinin okula sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Yılmaz, 2005:569):

1. Okulda sağlanacak geniş tabanlı bir gelişim ve değişimin temelini oluşturur.
2. Okulda yapılan düzenlemeler ve değişimler için öğretmenlere umut verir.
3. Öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamasını sağlar.
4. Spillane ve Thomsın'a göre (1996) okulda yapılan iş ve işlemlerin sağlıklı bir şekilde yapılıp ve yapılmadığını gösterir.
5. Bryk ve Schneider'e göre (1996) meslektaşlarına ve okula karşı güven, öğretmenlerin yenilik ve değişime karşı açık hale getirir.
6. Kochanek'e göre (2005) güvenilir bir okul ortamı, öğretmenleri daha iyi bir öğrenme ortamını nasıl sağlayabileceklerini düşünmelerini sağlar.

1.8. Liderlik Kavramı

Modern Sonrası ve Çağdaş Yaklaşımların temel kavramlarından biri olan “liderlik” son zamanlarda önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Yöneticilerden, liderlik vasıflara sahip olmaları ve kendilerine yüklenen görev ve sorumluluklara liderlik etmeleri beklenmektedir (Koçel, 2010, s. 569).

Liderlik, tarihin her devrinde vardı; ancak 1800’lü yıllara kadar “liderlik” kavramı olarak henüz daha oluşmamıştı. Toplum bilimcilerin liderlik olgusu üzerine ciddi olarak çalışmaları için yüz yıl daha geçmesi gerekmişti; ancak son kırk yıl içinde araştırmacılar, çok ciddi ve derin araştırmalar yaparak insanların nasıl lider olduklarını, liderliklerini nasıl koruyabildiklerini ve etkili bir lider olabilmek için nelerin gerektiğini öğrenmeye çalışmışlardır (Gordon, 2002, s.3). 20. yy. daki sosyal ve bilimsel alandaki gelişmeler ile liderlik, yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı başlıca kavramlardan biri haline almıştır. Bu yüzyılda değişik alanlarda çalışan hem teorisyenler hem de uygulayıcılar liderliği çözümlenmek için yoğun çaba sarf etmişlerdir. Bu çaba, liderlik alan yazınına yaklaşık, 5.000’den fazla çalışma, 350’den fazla da tanım kazandırmıştır (Erçetin, 2000, s.3).

Sosyal Bilimlerin özelliğinden dolayı “liderlik” için de herkes tarafından kabul görmüş bir anlam ve tanım getirmek mümkün olmamaktadır. Liderlik tanımlarını tek tek ele aldığımızda her tanımın “liderlik” kavramını farklı yönleri ve değişik boyutlarıyla ele aldığını görmekteyiz. Bu tanımların ortak noktası olarak kendi kişisel amaç ve arzularını gerçekleştirmek üzere güçlerini, zamanlarını, maddi kaynaklarını ve çabalarını uyumlu bir şekilde bir araya getiren en az iki kişinin bu hedeflere doğru yönelmesini sağlayacak beceri ve ikna yeteneğine sahip olması durumunda bu toplulukta liderden ve liderlikten söz edebilmekteyiz.

Liderlik sözlüklerde “yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef, yöneten, sürükleyen, önde giden” şeklinde tanımlanmaktadır. Başlıca liderlik tanımlarıysa şöyledir:

Liderlik, belli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Dolayısıyla da liderin yaptığı işlerle ilgili bir süreçtir (Koçel, 2010, s.569).

Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek için onları ne yapacakları konusunda harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 2010, s.461).

Liderlik, bir amacı gerçekleştirmek için başkalarını etkileyebilme, sevk ve ikna edebilmedir. Lider de bir amacı gerçekleştirmek için başkalarını etkileyebilen, sevk ve ikna edebilendir. Liderler grupları yönlendiren, kendilerine itaat edilen, uyulan kimselerdir. Liderlikte ikna kabiliyetinin özel bir yeri vardır. Başkalarını değişik yöntemlerle (sözle, yazıyla vb.) ikna edemeyen kimse başarılı lider olamaz. Ayrıca liderin ortaya çıkabilmesi için grup veya toplumun bir amacı olmalıdır. Bu amaç grup veya liderce belirlenebilir. Bu üç gereği (etkileyebilme, sevk ve ikna) yerine getiren kişi lider olarak diğer insanları peşinden sürükleyebilir. Bir liderin başarısı, diğer insanları peşinden sürükleyebilme yeteneğine bağlıdır (Göksu, 2006, s.1).

Liderlik konusunda Vechio'nun tanımı da (1991) kişinin arzuladığı şeyleri gerçekleştirmek için, örgütlenmiş üyeleri elde etme çabasıdır (Akt: Özkan, 2008, s.38).

Liderlik bir etkileme sürecidir. Liderlik, temel olarak etkileme kapasitesi ile ilgilidir. Amaçları kim koyarsa koysun, amaçları gerçekleştirmek için üyeler bir kaynaktan etkileniyor ise orada liderlik var demektir. Hiç etkilemesi olmayan bir kimse örgütün başı veya yöneticilerinden birisi olabilir; ama lider olabilmesi için etkilemeye sahip olması gerekmektedir. Lider, kendisini izleyenlerin kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen kişidir (Başaran, 1992, s. 53).

Bu tanımların tamamında liderin, liderlik ettiği kişiler üzerindeki ikna yeteneği ile bu kişileri belirli hedefler için yönlendirme ve harekete geçirme becerisi dikkati çekmektedir.

İşte bütün bu tanımlardaki dört temel öge: Amaç, lider, izleyenler ve ortamdır. Bu öğeleri tanımlayacak olursak:

Amaç: Grup bireylerinin bir araya gelmesine neden olan hedefler, ilgi ve ihtiyaçlardan oluşan ögedir.

Lider: Grubu oluşturan öğeleri etkileyebilen örgüt ögesidir.

İzleyenler (üye): Liderin yaptığı etkiyi kabullenen kişilerdir.

Ortam: Üyelerin yeterliliği, ilişkilerin düzeyi, hedeflerin gerçekleştirilirliği, güdülenme ve motivasyon düzeyi gibi faktörlerden oluşan temel ögedir (Başaran, 1992, s.8).

Sonuç olarak Eren'in da ifade ettiği gibi liderliği yer ve zamana göre değişen karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışı olarak tanımlamak mümkündür (Eren, 2009, s.503).

1.8.1. Lider ve Yönetici Farklılığı

Yönetici, örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için içinde bulunduğu örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Erdoğan, 2000, s. 35).

Yöneticilik ve liderlik iki ayrı kavram olmasına rağmen yan yana anılmakta ve çoğu zamanda birbirine karıştırılmaktadır. Oysa Koçel'in de ifade ettiği gibi yönetici ile lider arasında kişisel özellikleri ve benlik anlayışları, iş anlayışları ve iş yaptırma yöntemleri, insanları etkilemek için kullandıkları enstrümanlar (güç kaynakları), olaylara bakış tarzları, risk almaya karşı tutumları vb. açıdan farklılıklar bulunmaktadır (Koçel, 2010, s.572-573). Yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, inançlarını, değerlerini etkilemede ve yönlendirme alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliği de sergilemiş olur (Erdoğan, 2000, s. 35).

Klasik örgüt kuramı açısından yönetim, örgütün sahip olduğu kaynakları (insan, para, altyapı, teknoloji, bilgi vb.) belli kurallara uygun biçimde sağlayıp kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer alır. Liderlik, sürecinin esasını bir kişinin başkalarını etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Liderliğin özünde yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. (Şişman, 2002, s.18).

Yöneticilik rolü olmayan liderler olabileceği gibi, liderlik özelliklerine sahip olmayan liderler de olabilir. İdeal olansa yöneticilerin de liderlik vasıflarına sahip olmasıdır. Liderlik süreci değişik boyutlar, kalıplar ve kapsama sahip olabilir. Bir ustabaşı veya formen de liderlik yapabilir, bir genel müdür de... Bunları farklılaştıran amaçlarının niteliği ve içinde buldukları durumun koşullarıdır. Yönetici ile lider arasındaki benzerlik ve farklılıklarsa şunlardır (Koçel, 2010, s. 572):

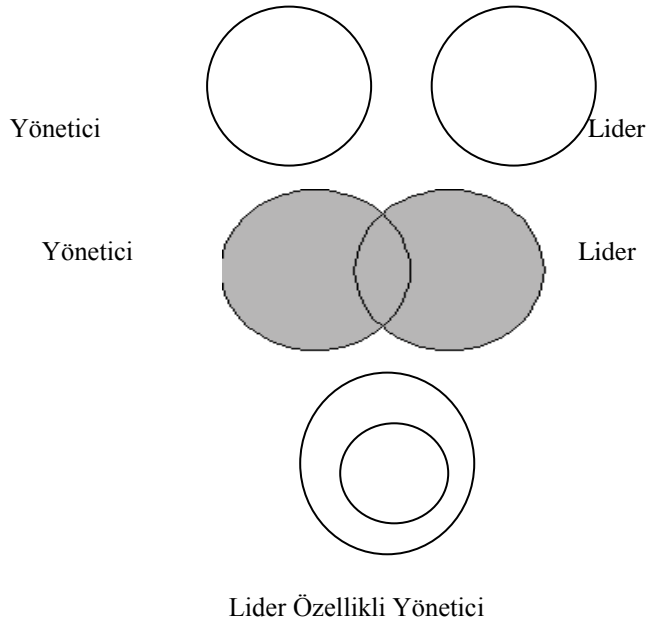
- *Hem yönetici hem yöneticilik hem liderlik, insanların belli hedeflere yöneltilmesi ile ilgilidir.*
- *Yönetici de lider de bu yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanmaktadır.*
- *Yöneticinin ve liderin insanları etkilemekte kullandıkları güç kaynakları farklıdır.*
- *Hem yöneticilikte hem liderlikte, yönetici ve lider ile birlikte çalıştıkları insan grubu arasında yakın ilişki vardır.*
- *Bir işletmede ikisi de gereklidir.*

Liderlik, belirgin özelliklere bağlı olmadan yeni durumlara göre oluşur ve değişim

içindedir. Kişinin liderliği atanmış olmasıyla değil, astlarının onu esin kaynağı olma, takımlara oluşturma, örnek olma ve kabul edilme gibi özelliklerle bir lider olarak kabul etmesiyle ilgilidir (Erdoğan, 2000, s.36).

Tüm bu benzerliklere rağmen yönetici ile lider arasında önemli farklılıklar vardır. Yönetim organizasyon içindeki prosedürler ve teknik yardım ile organizasyonu amaçlara ulaştıracak iş ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesini sağlar. Lider ise işletmenin değişimlere uyabilmesi için gerekli yenilik ve değişimleri, dönüşümleri yapmak, organizasyona yeni bir vizyon kazandırmakla ilgilidir. Organizasyonlarda “yönetici” ile “lider” farklılaşmasını Şekil 1’deki gibi gösterebiliriz (Koçel, 2010, s. 573):

Şekil 1.1. Yönetici ile Lider Farklılaşması



Kaynak: Koçer, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayıncılık, S.573.

Mintzber (1979) 'e göre liderlik rolü yöneticilere, atfedilen on rolden yalnızca bir tanesidir ve bu rol de çalışanları güdülemek ve yol göstericilikle ifade edilir (Keçecioğlu, 2003, s. 11).

Yönetici ve lider birbiriyle eşanlımlı değil, birbirinden tamamen farklı kavramlardır. Yönetim insanları etkilemede biçimsel gücüne güvenirken, liderse gücünü sosyal etkileme sürecinden alır (Keçecioğlu, 2003, s.11).

Bennis liderlik ve yöneticilik arasındaki temel farklılıkları şöyle belirtmiştir:

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri (Bennis)

Yönetici	Lider
İdarecidir.	Yenilikçidir.
Tekrarcıdır.	Orijinaldir.
Devam ettiricidir.	Geliştiricidir.
Sistem ve yapılar üzerine odaklanır.	İnsanlar üzerine odaklanır.
Denetime güvenir.	Dürüsttür, doğrulara güvenir.
Kısa vadeli görüşe sahiptir.	Uzun vadeli perspektife sahiptir.
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar.	Neden ve niçin soruları önemlidir.
Gözlerini tabanda gezdirir.	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir.
Klasik anlamda iyi askerdir.	Kendisidir.
Düşünceleri doğrudur.	Doğru düşüncededir.
Mevcut durumu kabul eder.	Mevcut duruma kafa tutar.

Kaynak: Keçecioğlu (2003). *Liderlik & Liderler*, İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri, s.12

Kotter'in liderler ve yöneticiler arasındaki farklılıklarına göre; yönetici var olan politika ve prosedürleri uygulayan, sonuçları kontrol eden, planlama ve örgütlenme

faaliyetlerini yürüten kişidir. Lider ise; örgüt için yeni strateji ve politikalar oluşturan, astları vizyona ulaştırmaları için teşvik edip harekete geçiren, değişime açık kişidir (Kirel, 2001, s.51).

Tablo 1.2. Kotter'e Göre Yöneticiler ve Liderler Arasındaki Farklılıklar

	Yönetici	Lider
Gündem Yaratma	Gereksinim duyulan sonuçlara ulaşabilmek için zaman tablosu ve ayrıntılı adımları oluşturur ve kaynak dağılımını gerçekleştirir.	Vizyon gerçekleştirir ve bu vizyona ulaşmayı sağlayacak stratejiler oluşturur.
İlişki Ağları Örne	Gereksinimlere ulaşmak için bazı örgütsel yapıları kurma ve bireyleri bu yapılara yerleştirme, planları iletmeye yetki ve sorumluluk geçirme, insanlara yol göstermek için politika ve prosedürleri sağlama, uygulamaları izleyebilmek için yöntem ve sistem yaratır.	İşbirliği gereksinimini iletişimle asarak takım ve koalisyonların yaratılmasını etkileme, vizyon ve stratejilerin anlaşılmasını sağlar.
Uygulama	Sonuçları izleme, ayrıntıları planlama, sapmaları tanımlama, bu sorunların çözümünü planlar ve örgütler.	İnsanların temel ihtiyaçlarının doyurulması, siyasi ve bürokratik engellerin üstesinden gelmek için insanları harekete geçirir.
Sonuçlar	Değişik gruplar tarafından ana sonuç beklentileri ortaya koyar.	Değişim sürecini üretme, firmayı daha rekabetçi kılmayı sağlayacak ilişkiler kurma, tüketicilerin istekleri doğrultusunda yeni ürünler üretecek üretme potansiyeline sahiptir

Kaynak: KIREL, Ç. (2001) *Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüştürsel Liderliğe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 1, s.1

Araştırmacılar, yöneticilerin ve liderlerin sahip oldukları özellikleri arasındaki farklar üzerine birçok değerlendirme yapmışlardır. Bu değerlendirmeler neticesinde ortaya çıkan temel farklılıklarsa şunlardır:

- Yöneticilik bir kariyer uygulaması olduğundan yöneticiler, idarecidir; liderlik ise insanları etkileyebilme ve harekete geçirebilme yetisi olduğundan lider, yenilikçi ve geliştiricidir.

- Yöneticilik, formal bir organizasyon yapısı içinde şekillenir; ama liderlikte böyle bir şart yoktur.
- Yönetici, sistem ve yapılar üzerine odaklanırken lider, insanlara odaklanır.
- Yöneticinin insanlar üzerindeki etkisi sahip olduğu pozisyona göre şekillenirken lider, sahip olduğu kişisel özellikleri ve vizyonu ile insanlara güven vererek onları yönlendirir.
- Yönetici kısa vadeli hedeflere ulaşma amacındayken lider, uzun vadeli bir perspektife sahiptir ve amacı değiştirmek, dönüştürmektir.
- Yönetici, iç yapı dinamiklerine göre “işleri doğru yapan” kişiyken lider, dış çevrenin yapı ve dinamiklerine göre “doğru işleri yapan” kişidir.
- Yönetici için denetim ve kontrol esassen lider için lider için dürüstlük ve doğruluk esastır.
- Yönetici, kendisine tanımlanmış bir görevi yürütürken lider, için böyle bir şart yoktur.
- Yönetici, nasıl ve ne zaman; lider, ne ve niçin diye sorar.
- Liderlikte grup üyeleri liderin emrine isteyerek uyarken yöneticilikte böyle bir keyfiyet yoktur.

Sonuç olarak Watson'un da ifade ettiği gibi: “Yöneticilik strateji, strüktür (yapı) ve sistemler olmak üzere 3S'ye dayanarak iş yapma, liderlik ise 4S'yi oluşturan tarz (style), yetenekler (skills), insanlar (staff) ve ortak hedeflere (shared goals) dayanarak insanları yönlendirme işidir (Koçel, 2010, s.574).

1.8.2. Liderin Güç Kaynakları

Daft'a göre (1997) etkili liderlik güçlü liderlik ile gerçekleşir. Özellikle çevredeki güç merkezlerinin baskısı altında zayıfladığını gören lider, bunları dikkate ve örgüt ortamına

almak zorundadır. Etkili liderlik gerçeğe dönük liderliktir. Böyle bir lider örgütün değerlerini gözden kaçırmayacaktır. Bu çerçevede, liderliğin en fazla ilişkili olduğu kavramın güç olduğu, liderliğin en çok güçle ilişkisi olduğunu belirtmek yanlış olmasa gerektir. Çünkü güç, genellikle etkileyebilme, diğerlerini yönlendirebilme etkisi olarak tanımlanmaktadır (Ak: Özkan, 2008, s. 46).

Bir örgüt içinde liderin izleyenlerini etkileyebilmek için kullanacağı beş çeşit güç kaynağı vardır. Bu güç kaynaklarını John French ve Bertham Raven (1958) tarafından aşağıdaki gibi sınıflanmıştır (Buchanan ve Huczynski, 1992, s. 607; www.meb.gov.tr).

- Yasal (Legitimate) güç
- Ödüllendirme (Reward) gücü
- Zorlayıcı (Coercive) güç
- Uzmanlık (Expert) gücü
- Benzetim ya da Karizmatik (Referent) güç

Yasal Güç: Yasal güç, kaynağını bu güce sahip olan bireyin hiyerarşik pozisyonundan veya formel otoritesinden almaktadır. Bu güç, seçimle veya atamayla belirli kadrolarda bulunan kimselere verilmiş olan biçimsel bir yetkidir. Bu güç kaynağında astlar, yöneticinin/liderin kendi davranışlarını etkileme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Bu yüzden bu güç kaynağı otorite kavramı ifade eder. (Kartinli ve Ömür, 2000, s.76)

Bu zorunluluk duygusu toplumda yaşlılarının sözünün dinlenmesi gibi kültürel değerlerden ötürü, bir örgüte katılmanın gereğinin yerine getirilmesi gibi çeşitli nedenlerle de olabilir (Gürgen, 1997, s.193).

Bu güç kaynağı, doğası gereği hiyerarşik yapılanmadan aşağıya doğru indikçe zayıflamaktadır (Hellriegel ve Slocum, 1986, s. 444).

Ödüllendirme Gücü: Ödüllendirme gücünde lider; izleyicilerini motive etme noktasında hem ücret artışı, terfi, prim, yükseltme, önemli iş verme, gibi formal; hem de övgü, onaylama, takdir etme, tanıma gibi informal ödüllerden faydalanmaktadır. Liderler bu güçten faydalanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler. Bu güç kullanılırken, astlar veya izleyiciler arasında adalet, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerinin göz önünde tutulması gerçekten çok önemlidir. (Katrinli, 1989, s.110)

Zorlayıcı Güç: Zorlayıcı güç korkuya dayanmaktadır. Yöneticinin gerçekten cezalandırma imkânına sahip olması kadar, astlarının onun bu gücünü bu şekilde algılaması da önemlidir. Ceza vermek bir zorlayıcı güç kaynağıdır. Bu güç yardımıyla lider veya yöneticiler, izleyenlere, iş görenlere veya astlara ceza, ihtar verebilir, eleştiri getirebilir veya ücretinde birtakım kesintiler gerçekleştirebilir. Bu güç türü temelinde korkuya dayandığı için, lider veya yöneticiler otorite kuramadıkları noktada, bu güç türüne başvurumaktadırlar (Aycan, 2001, s. 22).

Mafyatik ya da çete ilişkilerinin hakim olduğu örgütlerde şantaj ve ölüm tehdidi gibi yöntemler de zorlayıcı güç kabul edilir; ancak asıl önemli olan bu gücün çalışanlar tarafından da yöneticinin böyle bir güce sahip olduğunun kabul edilmesiyle ilgilidir (Gürgen, 1997, s.193).

Uzmanlık Gücü: Uzmanlık gücü, çalışanların liderlerinin bilgisi ve duruma göre en iyi tepki verebilme konusundaki algılarına bağlıdır. Bir liderin uzmanlık gücü, fikirleri yüksek bir başarı sağladığı zaman artar; lider başarısızlığa neden olan bir karar verdiğinde ya da hatalar yaptığında da azalır (Buchanan ve Huczynski, 1992, s. 608; www.meb.gov.tr).

Liderin güçlerini kullanarak astlarını etkileyebilmesi iletişim yetenekleriyle yakından ilgilidir. Kelman tarafından geliştirilen bu kurama göre, toplumsal yaşamda kişiler birbirlerini itaat, özdeşleşme ve benimseme olmak üzere üç süreçte etkilerler. (Gürgen, 1997, s.194).

Daft'a göre (1997) , üst grupta bulunan yönetici bireylerde bu güç türünde azalma olabilir, çünkü teknik anlamda alt kademedekiler daha fazla yeteneğe sahip olabilir (Akt: Özden, 2008, s. 46). Bundan dolayı liderlik, uzman gücü artırmak için yetkiyi ve deneyimi teşvik etmelidir, dikkatsiz ifadeler kullanmaktan ve aceleci kararlar vermekten kaçınılmalıdır (Buchanan ve Huczynski, 1992, s. 608; www.meb.gov.tr).

Benzetim ya da Karizmatik Güç: Bu güç kaynağı doğrudan yöneticinin/liderin kişiliği ile ilgilidir. Yöneticinin/liderin astlara çekici gelmesi, takipçilerin lidere benzetmeye itecektir, sonuç olarak bu liderin takipçilerini etkiyebilmesini kolaylaştıracaktır. French ve Raven'e göre, bu gücün kullanımında en önemli nokta, astların veya izleyenlerin bu özelliklerinden dolayı yönetici veya lidere benzeme çabalarının sonuç vermesidir (Aycan, 2001, s. 21)

1.8.3. Liderin Özellikleri

İlkçağlardan beri insanlar, liderlerin özelliklerini analiz etmeye çalışmışlardır; ancak bu özellikler net olarak ifade edilememiştir. Bir liderde bulunan özelliklerin diğer liderlerde tam olarak bulunmadığı hatta bazen istenmeyen bazı özelliklerin bile bulunduğu görülmüştür. (Eren, 2009, s.502). Bir liderin sahip olması gereken nitelikler Özkan tarafından şöyle sıralanmıştır (Özkan, 2008, s.51):

- *Vizyon sahibi olması.*
- *Tutkulu ve fedakar olması.*
- *İnançlı, kararlı ve tutarlı olması.*
- *Örnek teşkil etmesi.*
- *Motive etmesi.*
- *Beklentileri vizyonla bütünleştirmesi.*

- *İlham vermesi.*
- *Gelişim odaklı olması.*
- *Adalet duygusunun olması.*
- *Mütevazi olması.*
- *İyi bir dinleyici olması.*
- *Açık iletişim kurması.*
- *İnsanlara karşı duyarlı olması.*
- *Durumlara karşı duyarlı olması.*
- *Yenilikçi olması.*
- *Hızlı ve etkin karar vermesi.*
- *Esnek olabilmesi.*
- *Hız (zamanı etkin kullanması).*
- *Sinerjik takım kurabilmesi.*
- *Bilgi sahibi olması.*

Bu niteliklerin tamamı bir liderde bulunabileceği gibi bir kısmı da bulunabilir. Bu özelliklerden biri ya da birkaçını taşımayan; ancak buna ihtiyaç duyan bir liderin bu özellikleri eğitim yoluyla kazanabilmesi de mümkündür. Liderin sahip olması gereken özelliklerin grubun ve amaçların özelliğine göre değişebileceği de gözden çıkarılmamalıdır; çünkü önderi yaratan genellikle çevredir. Buna göre değişik liderlik türlerinin ortaya çıkmasında değişik durumlar ve ihtiyaçlar etkili olmaktadır.

1.8.4. Liderlik Türleri

Liderlik anlayışı, liderin izleyicilerle veya yönettiği gruba olan ilişkilerine bağlıdır. Buna göre liderlik türleri; otokratik lider, demokratik lider ve tam serbestlik sağlayan lider olmak üzere üç gruba ayrılır (Eren, 2009, s. 524).

Otokratik Liderlik: İzleyiciler, liderden aldıkları emirleri yerine getirirler. Amaçların, planların, politikaların belirlenmesinde söz hakları yoktur (Eren, 2009, s. 524).

Drafke (1988)'ye göre otokratik liderin, uzun dönemde gerek moral yönünden, gerekse üretimle ilgili sorun çıkarma konusunda potansiyeli vardır. Otokratik lider tarafından yönetilen örgütte, kişisel ve örgütsel büyüme ve gelişmenin sağlanması kolay değildir (Akt: Özkan, 2008, s. 52).

Toplum, aile ve okul hayatından devlete kadar aşırı geleneksel, büyüğe aşırı saygı ve kararı büyükten bekleme alışkanlıklarına sahipse izleyiciler, liderlerin yetkilerini tam olarak bekleyeceklerdir. Bu anlamda otokratik lider grup üyelerinin beklentilerine uygun olabilir. Öte yandan otokratik lider; aşırı ölçüde bencil davrandığı, izleyicilerin inanç ve duygularını hiç dikkate almaması bakımından sakınca yaratmadır. (Eren, 2009, s. 525)

Demokratik Liderlik: Örgütteki kişilerin istek ve ihtiyaçlarını azami ölçüde karşılarlar ve örgütün amaçlarına ulaşmasını azami ölçüde gerçekleştirecek düzenlemeleri yapan liderlerdir (Erdoğan, 2000, s. 35).

Demokratik liderler, yetkilerini izleyicilerle paylaşma eğilimindedir. (Eren, 2009, s. 524) İzleyenler, kendilerini çalıştıkları örgütün bir parçası olarak gördükleri için motivasyonları en üst seviyededir. (Güner, 2002, s.16).

Demokratik anlayışta izleyiciler, örgütü etkileyen koşullarla lider kadar ilgilidir. Amaç Düşünce, inanç ve arzularına değer verilen izleyicilerin iş görme arzuları yüksektir (Eren,

2009, s. 526) Öte yandan, karar mekanizması yavaş işlediği için çeşitli kayıplar olabilir (Güner, 2002, s.16).

Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik: Amaçların belirlenmesi, plan ve programların yapımında izleyicileri serbest bırakan bir liderlik türüdür. Bu tür liderler, yetkiye sahip çıkmaz, yetki kullanma haklarını tamamıyla astlarına bırakırlar.

Tam serbestlik tanıyan liderlikte liderin otorite kullanımı tamamen ortan kalkmıştır. Bireysel başarılar dışında grup başarıları tamamen ortadan kalkmıştır. Tembel, iş görmekten kaçan kişilerle örgüte tamamen bir kargaşa ortamının meydana gelmesi de olasıdır (Eren, 2009, s. 524).

1.8.5. Liderlik Tarzı

Turan'a göre (1996), dünyadaki yeni paradigma değişimleri, örgütler için de yeni liderlik türleri gerektirmektedir. Bu paradigma değişimleri Naisbitt (1982) tarafından; endüstri toplumundan bilgi toplumuna, milli ekonomiden küresel ekonomiye, kısa vadeden uzun vadeye, merkeziyetçilikten ademi merkeziyetçiliğe ve temsili demokrasiden, katılımcı demokrasiye geçiş olarak sıralanmaktadır (Akt. Uluç, s.6)

Geleneksel liderlik türleri yetersiz kalınca yöneticilerin içinde buldukları duruma göre bir liderlik türü belirlemeleri ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Liderler tek bir liderlik türünü benimseyebilecekleri gibi farklı durumlarda değişik liderlik türlerine göre de davranabilmektedirler. Bu liderlik türlerinden öne çıkanlar şunlardır (Akt: Bulut, s.6; Özkan s.55-56):

Öğretimsel Liderlik: Gümüşeli'ye göre (1996), öğretime odaklanmış bir liderlik türüdür. Örgütsel ve öğretimsel etkinlikleri geliştirmeyi amaçlar. Okulun misyonunu

tanımlama eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geliştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevleri kapsar.

Hiyerarşik Liderlik: Yetki ve sorumluluğun üstten asta doğru sıralandığı bir liderlik türüdür.

Etik Liderlik: Doğruluğu ve haklılığı öne çıkaran liderlik türüdür. Lider, örgütte doğru şeylerin yapılmasını da sağlamalıdır. Çelik'e göre (2003), etik lider, öğretmenler üzerinde güçlü etki oluşturan, kendine ve işine yönelik moral bir bakış açısına sahip ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişidir.

Etik liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerin de aynı değer ve ilkeleri benimsemesi gerekir. Bu da örgütün sahip olduğu kültürle ilişkili olduğu için etik liderlik ile kültürel liderlik birbiriyle ilişkilidir (Erdoğan, 2000, s.40).

Kültürel Liderlik: 1980'li yıllarda örgütsel kültürle ilgili çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Örgütün güçlü ve esnek bir kültürel yapıda biçimlendirilmesi ve geliştirilmesini amaç edinir (Erdoğan, 2000, s. 39). Çelik'e göre (2003), okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlayan liderlik türüdür. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması, geleneklerin değiştirilmesi kültürel liderlik davranışlarını gerektirmektedir

Dönüşümcü Liderlik: Şişman'a göre (2004) liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi acılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır. Turan (1996), günümüzdeki hızlı değişimler ve belirsizlikler yeni bir liderlik tipini gerektirdiğini ve bu ortamda her örgüt kendi arzuladığı geleceği yaratmak için gerekenlerden birinin de dönüşümcü liderlik olduğunu belirtmektedir. Özden (2005), dönüşümcü liderin vizyon sahibi ve değişim ustası olup iş görenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırdığını ifade etmektedir.

Durumsal Liderlik: Liderlerin işe veya iş görenlerle olan ilişkilere ağırlık verme durumuna göre sergilediği liderlik tarzıdır. Mevcut koşullara göre, bir durumda işe ağırlık veren bir lider, diğer bir durumda ilişkileri ön planda tutabilecektir.

Kalite Liderliği: Müşteri memnuniyetini esas alan, müşteri merkezli davranmaya yönelik bir liderlik biçimidir.

Vizyoner Liderlik: Çelik'e göre (2003), insanları etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilmek yeteneğidir. Vizyoner lider, astları için daima ilham kaynağıdır. En temel özelliği yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak yani yol açmaktır (Erdoğan, 2000, s. 39).

Süper Liderlik: 1990'lı yıllarda ortaya çıkan, herkesin kendi kendisinin lideri olduğu yaklaşımıdır. Bu kurama göre liderlik, bir sorumluluktur ve astlar öz disiplin anlayışı içinde kendisini yetiştirmelidir (Erdoğan, 2000, s. 40).

1.8.6. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik ile ilgili teorileri çeşitli şekillerde sıralanabilir (Koçel, 2010, s.575):

1. Evrensel Liderlik Yaklaşımları:

- a) Özellikler Yaklaşımı
- b) Liderlik Davranışı Yaklaşımı
- c) X ve Y Teorileri Yaklaşımı
- d) Sistem Yaklaşımı

2. Durumsallık/Koşul Bağımlılık Yaklaşımları:

- a) F. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı
- b) Yol-Amaç Yaklaşımı
- c) Redd'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

1.8.6.1. Kişisel Özellik Yaklaşımları

Bu görüle göre liderliğin temelini doğuştan sahip oldukları yetenekler ve bunların çocukluk yıllarında kazanılan bazı niteliklerle zenginleştirilmesi oluşturmaktadır. (Eren, 2009, s.502)

Liderlik konusunu açıklamak ile ilgili olarak ilk geliştirilen yaklaşım budur. “Özellikler Yaklaşımı” kapsamındaki çalışmaların ilkinin, Thomas Carlyle (1795–1881) tarafından yapıldığı bilinmektedir. Carlyle, bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini etkilediklerine dair “The Great Man in History” kavramını tartışmaya açmıştır. (Erçetin, 2000, s. 27). Bu “üstün insan” kavramına göre liderlerin gücü ve insanları etkileyebilme gücü kalıtımsaldı.

Bass (1990)’a göre 1920’li yıllardan itibaren “üstün insan” teorileri yerini liderlikte kişisel özellikler yaklaşımlarına bıraktı. Hangi özelliklerin liderleri diğer insanlardan farklı kıldığı ve bu farklılığın hangi boyutlara varabileceği gibi sorularsa yapılan araştırmaların temelini teşkil etmekteydi (Akt: Özkan, 2008, s. 57). Bu teoriye göre, bir kişinin lider olarak kabul edilebilmesi için grup üyelerinden farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu teorinin ağırlık noktası grup üyelerinin arasından lider olarak ortaya çıkabilecek özelliklere sahip kişileri bulmak ve ayırmak üzerinedir. Kişisel özellikler teorisinde, yapılan araştırmalarda liderlerin birçoğunun sahip olduğu özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler şunlardır (Koçel, 2010, s. 576): Yaş, zeka, samimiyet, boy, bilgi, doğruluk, cinsiyet, kişiler arasındaki ilişki kurma yeteneği, açık sözlülük, ırk, kendine güven duyma, yakışıklılık/güzellik, inisiyatif sahibi olma, kararlılık, başkalarına güven verme, hissel olgunluk, iş başarma yeteneği, güzel konuşma yeteneği ve dürüstlük.

Kişisel özellikler kuramına göre yapılan bazı araştırmalarda liderlerin sahip olması gereken özellikler şöyledir:

Northouse (2001)' a göre Stogdill 1949 ve 1947 yılları arasında liderlikle kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Stogdill'in araştırma sonuçlarında belirlediği özellikleri sımayan Mann ise, liderliğin sadece zekâyyla ilişkili olduğunu diğer özellikler için bunun pek de geçerli olmadığı bulgusuna ulaştınca ve bu konuda araştırmacıları uyarmıştır. Stogdill, 1974' de yaptığı ikinci araştırmada daha önce gruplandığı özellikleri sınamış ve başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikleri, özellik ve beceri olarak yeniden gruplandırmıştır. Stogdill'in 1974 yılında yaptığı bir araştırma göre liderin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Akt: Özkan, 2008, s. 58):

1. *Sorumluluk ve görevleri tamamlama dürtüsü.*
2. *Hedeflere ulaşmak için gayret ve direnç göstermek.*
3. *Risk alabilme ve problem çözmede özgün yollar bulmak.*
4. *Toplu hallerde inisiyatif kullanabilmek.*
5. *Kendine güven ve kendi kimliğine sahip olabilmek.*
6. *Kararların ve eylemlerin sonuçlarını üstlenme isteği.*
7. *İnsanlar arasındaki stresle baş edebilmek.*
8. *Öfkeyi ve gecikmeleri hoş görebilmek.*
9. *Başka insanların davranışlarını etkileyebilmek.*
10. *Hedefe uygun toplumsal etkileşim sistemleri kurabilmek*

Kişilik özellikleriyle liderlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için daha sonraki yıllarda da pek çok araştırma yapılmasına rağmen liderin sahip olduğu özellikler yanında çevresel koşullar da belirleyici olmaktadır.

Liderlik sürecini sadece “lider” değişkenini ele alarak inceleyen bu teori eleştirilmiştir. Kişilik özellikleri teorisinde liderin özelliklerinin ölçülecek nitelikte tanımlanmasının güçlüğü ve belirli bir özelliğin farklı kişilerce farklı şekillerde anlaşılması da önemli bir güçlük olarak ortaya çıkmıştır. Özellikler teorisinin liderlik sürecini açıklamakta

yetersiz kalması üzerine araştırmacılar, izleyicilerin özelliklerine ve liderin nasıl davrandığına bakmışlardır. Bu sayede “davranışsal liderlik teorisi” ortaya çıkmıştır (Koçel, 2010, s. 577).

1.8.6.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu teorinin ana fikri liderleri başarılı ve etkili yapan hususların liderin niteliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar, liderlik yaptığı grubu oluşturan insanlarla ilişkileri olduğudur. (Koçel, 2010, s. 577)

Liderlik = f (izleyiciler, amaçlar, önderin kişisel özellikleri, ortam koşulları): Bu dört değişken önderlik davranışını etkileyen temel faktördür. Bu değişkenler birbirini etkilemektedir. Ortam koşullarında meydana gelen değişmeler, grubu oluşturan izleyicilerin davranışlarını ve amaçlarını etkilemektedir. Bu etkiler şöyledir (Eren, 2009, s. 503-507):

a) İzleyicilerin Liderlik Üzerine Etkileri: İzleyiciler grubunun kültür seviyesi, yaş, tecrübe, hiyerarşik seviye, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını tatmin düzeyleri gibi farklılıkları amaçları, davranışları ve liderlik biçimini etkiler. Örgütsel amaçlar için izleyici amaçları bir araçtır; izleyiciler için de kendi amaçlarına ulaşmada örgütsel amaçlar da bir araç niteliğinde olmalıdır. Liderler de izleyicilere yol göstererek örgütsel amaçlara ulaşmanın onları kendi bireysel amaçlara ulaştıracağına izleyicileri ikna etmelidir.

b) Gerçekçi Amaç ve Hedefler Belirlemenin Liderlikteki Rolü: Lider, içinde yaşanılan ortam ve koşullara uygun amaç ve hedefler belirlemeli ve izleyicilere bunları açıklamalıdır.

c) Ortam Koşullarının Liderlik Üzerine Etkisi: Örgütün kendi iç ilişkilerini ilgilendiren yapısı, teknik ve sosyal koşulları, ilişkide bulunduğu çıkar gruplarından oluşan yakın çevre koşulları, ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik, siyasal, hukuksal değişmeleri ve

gelişmeleri kapsayan genel koşullarının tamamı ortam koşullarıdır. Lider, kendini ve kişisel özelliklerini değişen ortam koşullarına uygun hale getirmelidir.

d) Liderin Kişisel Becerileri ile Liderlik Görevini Yaptığı Hiyerarşik Kademe

İlişkileri: Önderin sahip olması gereken kişisel özellik ve nitelikler onun iş yaptığı hiyerarşik kademeye ve bu kademenin gerektirdiği özelliklere bağlıdır. Hiyerarşik kademenin durumuna göre önderden beklenen özelliklerse a) teknik yetenek ve bilgiler, b) sosyal beşeri ve nitelikler, c) kurumsal ve düşünsel özelliklerdir.

Davranışsal liderlik teorisinin gelişmesinde yapılan çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmaların sonucunda çeşitli lider davranışları belirlenmiştir. Bunlar sınıflandırılarak “liderlik tarzları” saptanmış ve etkinlikleri araştırılmıştır. (Koçel, 2010, s.577)

Davranış teorilerinde araştırmacılar temel olarak iki liderlik biçimi üzerinde durmuşlardır. Bunlar; “göreve dönük liderlik tarzı” ve “insana dönük liderlik tarzı”dır. Yapılan çalışmalarda insana dönük liderliğin daha başarılı olduğu hipotezinin doğrulanmasına rağmen net bir sonuca ulaşılmamıştır (Dereli, 1982, s. 238).

1.8.6.2.1 Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Davranışsal liderlik kuramının gelişmesine katkıda bulunan çalışmalardan birisi, liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek için yürütülen ve 1945’te başlayan Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmasıdır (Koçel, 2010, s. 578).

Ohio State Araştırmaları ile görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı, etkili lider davranışı olarak belirlenmiştir (Erdoğan, 2000, s. 37).

Çalışmanın sonucunda liderlik davranışlarını tanımlamak için “kişiyi dikkate alma” ve inisiyatif” iki önemli bağımsız değişken olarak ortaya çıkmıştır (Koçel, 2010, s. 578):

Kişiyi dikkate alma; güven, karşılıklı saygı, arkadaşlık, destek ve grup üyelerinin çeşitli gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını ifade etmektedir.

İnsiyatif; yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, örgütleme, kadrolama, iletişim kanallarını oluşturma ve grubun işle ilgili performansını değerlendirme vb. davranışları kapsamaktadır. Bu faktör liderin davranışlarında işe ve işin tamamlanmasına verdiği ağırlığı ifade etmektedir.

1.8.6.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1947’de Michigan Üniversitesi’nde Rensis Likert tarafından yürütülen çalışmada grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın kriterleri ise verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon olarak belirlenmiştir.

Michigan Araştırmaları, lider davranışlarının iş gören-insan yönelimli ve üretim-görev yönelimli olmak üzere iki boyuttan olduğunu ortaya koymuştur (Erdoğan, 2000, s. 37).

Araştırmanın sonucu Ohio State Üniversitesi’nin araştırmalarıyla örtüşmüştür. Liderliğin “kişiyeye yönelik davranış” ve “ işe yönelik davranış” faktörleri etrafında toplandığı görülmüştür. Çalışmaların genel sonucuna görev kişiyeye yönelik bir liderlik daha etkindir (Koçel, 2010, s. 579).

1.8.6.2.3. Davranışsal Yaklaşım Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Çalışmalar, bazı liderlik davranışlarının grup üzerindeki olası etkilerini tartışmaya açması ve sınırlı da olsa sağladığı ipuçlarından yararlanılabilir olması açısından önemlidir.

Öte yandan her iki araştırma için de bazı tartışmalar söz konusudur. “Davranışsal Yaklaşımlar”ın iki temel araştırması ve sonuçları şöyle değerlendirilebilir (Erçetin, 2000, s.35):

Bu tartışmaların özünde yapılan çalışmalarda; örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenlerin dikkate alınmaması yatmaktadır.

İki önemli araştırmada da yapıyı kurma/iş merkezli davranış ile anlayış gösterme/birey merkezli davranış olmak üzere iki temel faktör belirlenmiştir. Oysa liderlik davranışları sadece iki boyutlu sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur.

Her iki araştırmada da evrensel olarak en etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik biçimi önerilmektedir. Oysa modern toplumlar göz önüne alındığında böyle bir önerinin pek de geçerli olduğu söylenmez.

1.8.6.2.4. X ve Y Teorileri Yaklaşımı

McGregor, insan davranışları hakkındaki varsayımları bu teoride en önemli faktörlerden biri olarak kabul etmektedir. İlk defa 1957’de yayınlanan görüşe göre yöneticilerin ve liderlerin insan davranışları ile ilgili varsayımları ve inançları onların davranışlarını da etkilemektedir. Bu teoride “X” ve “Y” birbirine zıt görüşleri içeren iyi grubu temsil eder. (Koçel, 2010, s. 581)

Bu teorideki X teorisi şu varsayımları içermektedir (Eren, 2001, s.12):

1. İnsanlar, genelde çalışmayı sevmez ve mümkün olduğu kadar işten kaçmaya çalışır.
2. İnsanlar, sorumluluk yüklenmek istemez; bu konuda fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
3. Sahip oldukları bu özellikleri nedeniyle insanlar, çalışmak için onları zorlanmalı, yakından kontrol edilmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırılmalıdır.

Bu teorideki Y teorisi şu varsayımları içermektedir (Doğan, 2002, s.22):

1. Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
2. Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren edindiği tecrübelerdir.
3. Kişi, belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
4. Her insanın potansiyeli vardır ve uygun şartlar altında her kişi bunları geliştirir.

Zamanla daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.

5. Yöneticinin yapması gereken, uygun bir ortam yaratarak insanın kendini geliştirmesine ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır.

Sonuç olarak; X teorisi inancındaki yöneticiler, çok daha otoriter ve müdahaleci bir davranış göstermektedirler. Y kuramı, örgütlerin amaçları ile çalışanların kendi hedeflerini bütünleştirmeyi gerçekleştirerek, kişisel gelişim sağlama amacıyla olduğundan bu kuramı benimseyenler, demokratik ve katılımcı bir davranış göstermektedirler (Doğan, 2002, s. 22).

1.8.6.2.5. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşım, örgütün tümünün çevresiyle ve kendi içsel parçaları veya alt sistemleriyle ilişkilerini bir araya getirme ve bunların bütünleştirilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Sistemi bir veya daha fazla bağımsız parçanın, kısmın veya alt sistemin bütününden oluşmuş ve çevresindeki diğer sistem ve üst sistemlerle sınırları çizilebilen örgütlenmiş bir birlik olarak tanımlayabiliriz (Eren, 2001, s. 46).

Modern organizasyon teorisi büyük ölçüde genel sistem teorisinin etkisinde kalmıştır; ancak modern organizasyon teorisi temelde insan sistemlerinin incelenmesi açısından genel sistem teorisinden farklıdır (Efil, 2007, s. 85).

Likert'in Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği modele göre yönetici davranışları şöyle özetlenebilir (Koçel, 2010, s.582):

Tablo 1.3. Likert'in Sistem 4 Modeline Göre Yönetici Davranışları

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsaver Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
Astlara olan güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir; fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamıyla serbest hisseder.
Üstün astlarla olan ilişkisi	İş ile ilgili sorunların çözümünde astların fikirlerini nadiren alır.	Bazen astların fikrini sorar.	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikrini alır, onları kullanır.

Kaynak: Koçer, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayıncılık, S.582.

Dikkat edilirse Sistem 4 ile Sistem 1 yönetim modelleri arasında tam bir farklılık bulunmaktadır. Sistem 2 ve Sistem 3 yönetim modelleri ise iki uç yönetim modeli arasında yer alan iki farklı sistemdir. Bu kriterler açısından değerlendirildiğinde Sistem 3' ün Sistem 2 ye göre, Sistem 2' nin ise Sistem 1' e göre daha iyi bir organizasyon yapısı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Rensis Likert, ideal yönetim sisteminin Sistem 4 modelindeki unsurlara göre inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur. (Koçel, 2010, s.583)

1.8.6.3. Durumsallık (Koşul Bağımlılık) Yaklaşımları

Yapılan araştırmalar liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucunu ortaya koymuştur (Çelik, 1999, s.17). Başka bir deyişle klasik ve neo-klasik yaklaşımlar organizasyon sorunları karşısında yetersiz

kalmışlardır. Bu nedenle bu yeni yaklaşım en iyi organizasyon yapısı oluşturmak ve organizasyon ilkeleri geliştirmek yerine, organizasyonla ilgili her şeyin şartlara bağlı olduğu düşüncesini esas almıştır (Efil, 2007, s.100).

Herhangi bir örgüt ve yönetim modeli, herhangi bir örgüte uyabilir de uymayabilir de. Önceden hazırlanmış bir örgüt ve yönetim modelinin verilen bir örgüte uyabilirliğine olumlu ya da olumsuz bakılamaz (Başaran, 1988, s. 38). Durumsallık yaklaşımındaki temel düşünce, en iyi liderin davranış biçimini koşullara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilmesi gerektiğidir (Serinkan, 2005, s. 89). Bu yüzden bir eğitim örgütünün yönetim biçiminin, o örgütte çalışan eğitim iş görenlerine uygun olması gerekmektedir (Başaran, 1998, s. 39).

Bu yaklaşım organizasyon yapısını çeşitli içsel ve dışsal şartlar arasındaki ilişkilere göre şekil alan bir yapı olarak ele alır ve inceler (Efil, 2007, s. 100).

Liderliği koşulları da dikkate alarak açıklatan bu teoride liderliğin etkinliği şu faktörlere bağlıdır (Koçel, 2010, s. 584):

- Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği
- İzleyicilerin yetenek ve beklentileri
- Organizasyonun özellikleri
- Liderin ve izleyicilerin edinmiş olduğu tecrübeler

Durumsallık teorisine göre, en iyi veya bir tek iyi liderlik tarzı olamaz. Liderler, içlerinde buldukları veya karşılaştıkları şartlar veya durumlar neyi gerektiriyorsa öyle davranmak durumundadır. Aynı lider, bazen otoriter bazen de demokratik tavır takınabilir (Mohan, 2001, s.75). Öte yandan bu teoride; liderin hangi koşullarda işe yönelik, hangi koşullarda kişiye yönelik davranması gerektiğine dair yürütülen çalışmaların sayısı azdır. (Koçel, 2011, s. 585)

1.8.6.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Fred Fiedler, liderlik tarzlarını ölçmek için geliştirdiği ölçeği uygulaması sonucunda, davranışa yönelik ve işe yönelik olmak üzere iki liderlik tarzı bulmuştur. Davranışa yönelik tarzda liderler, astlarıyla iyi ilişkiler kurmayı hedeflerler. İşe yönelik tarzda ise, liderler verilen işleri tamamlamayı amaçlarlar. Durumun gerektirdiği tarzda davranan liderler etkili olmayı başarırlar (Güney, 2000, s.99)

Fiedler'in geliştirdiği modele göre liderlerin davranışları üç önemli durumsal değişken belirler. Bunlar (Koçel, 2010, s. 585):

- Lider ve izleyiciler arasındaki ilişkiler
- Başarılacak işin niteliği
- Liderin mevkise dayanan otoritesinin derecesi

Fiedler'in yaptığı araştırma, sadece örgüt işi koşullardaki üç değişkenin grubun başarısı için nasıl davranması gerektiğine ilişkindir. Oysaki liderler grubun başarısı yanında kendi amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için yakın ve genel çevre elemanları içinde davranış gösteren ve başarıya ulaşması gereken kişilerdir. Çevre, izleyiciler üzerinde etkili olduğundan lider davranışları açısından da önemlidir. Özellikle hiyerarşik yapımın tepesinde bulunan önderler, ortamdaki daha da fazla etkilenmektedirler (Eren, 2009, s.510)

1.8.6.3.2. Amaç – Yol Teorisi

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirildiği kabul edilen bu kurama göre liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılacak amaçlar belirleyip izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirebilmesi için bir yol bulmalarına yardım etmektir. (Koçel, 2010, s. 588)

Kuram yapısı incelendiğine umut modelinin daha genelleştirilmiş bir biçimine sahip olduğu görülmektedir. Umut kuramı araçlılık varsayımına dayanmaktadır. Buna göre bir yolda hareket ederken sürdürdüğümüz faaliyetlerin bizi amaçlarımıza götürecek araçlar olduğunu kabul ederiz. (Eren, 2001, s. 451.)

Amaç – yol kuramı, lider davranışı üzerine odaklanmıştır. Lider, duruma göre emredici, başarı odaklı, destekleyici ve katılımcı davranışlar gösterebilir (Erdoğan 2000, s. 37).

Düşünürleri yaptıkları araştırmalar dayanarak liderlerin örgütte iki önemli fonksiyona sahip olduklarını belirtmektedirler. Bunlar (Eren, 2001, s. 451):

1. Örgütte astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek böylece izleyicilere hangi davranışlarının ödüllendirileceğini bildirmek.
2. İstenen, beklenen davranışları için izleyicileri destekleyerek, amaca ulaştırarak ödülleri artırmak.

Bu teoriye göre lider aşağıdaki dört liderlik davranışından birisini gösterebilir (Koçel, 2010, s. 589):

- Otoriter liderlik
- Destekleyici liderlik
- Katılımcı liderlik
- Başarıya yönelik liderlik

Liderin göstereceği liderlik davranışının uygunluğu aşağıdaki durumsallık faktörlerinden etkilenecektir (Koçel, 2010, s. 589):

- İzleyicilerin kişisel özellikleri
- İzleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı
- İşin niteliği

Amaç – yol teorisini değerlendirecek olursak oldukça mantıksal ve deneysel gerçeklere sahip gerçekçi bir kuram olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Ancak bu kuram da yeterince değişkeni dikkate almaz ve tüm insanlar için geçerli olabileceği kabul edilemez. Liderin amaçları belirleme, iş görevindeki belirsizlikleri azaltma ya da ortadan kaldırma girişimleri de izleyicilerden bazılarını olumsuz yönde davranışlara yöneltebilir (Eren, 2009, s. 517).

1.8.6.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

1980’li yıllarda küreselleşme sonucu ortaya çıkan yeni iş koşulları çerçevesinde, işletmelerdeki liderlik anlayışında büyük kapsamlı değişiklikler meydana gelmiştir (Kabasakal, 2000, s. 112). Modern yaklaşımlar olarak adlandırılan bu bakış açıları ile birlikte, karizmatik liderlik, dönüştürücü liderlik, etkileşimci, liderlik (Serinkan, 2002, s.73), vizyon sahibi liderlik vb. gibi birçok kuramsal bakış açısı, yönetim literatürüne girmiştir. Bu bakış açılarının temelinde, dönüşüm, vizyon, güçlendirme, geliştirme ve sosyal sorumluluk gibi kavramlar bulunmaktadır (Aksel, 2003, s. 68).

Toplam kalite anlayışı, çağdaş yönetim ve organizasyon kavramlarının doğmasına neden olan koşullardan dolayı yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Koçel, 2010, s. 591).

1.8.6.4.1 Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik

1970’lerde J. M. Burns tarafından öne sürülmüş ve başta B. M. Bass olmak üzere çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilmiş; lider ile çalışanlar arasındaki ilişkinin işe dayandığından hareket eden bir yaklaşımdır (Koçel, 2010, s. 591)

Etkileşimci lider, izleyenlerinin ihtiyaçlarını her iki tarafın katkılarının kabul edildiği ve ödüllendirildiği karşılıklı olarak bağımlı bir ilişkiye girerek karşılamaya çalışır. Etkileşimci lider, izleyenlerinin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur izleyenleri de ona uyarlar çünkü ona uymanın kendi çıkarlarına uygun olduğunun bilincindedirler (Serinkan, 2002, s.18).

Etkileşimci liderliğin liderlik sürecindeki temel araçları bir işin başarılmasına dayalı “koşulsal ödül” ve işi yapanların karara, kararın gereğini yapma sürecine ve sonuçların denetimine müdahaleye izin veren “istisnalarla yönetim”i öngören bir yaklaşımı benimser. Bu ilke gereğince işletme içerisindeki rutin (sık sık tekrarlanan) nitelikteki tekrarlar alt kademe yöneticilerine bırakılmalı, ancak stratejik ve önemli nitelik taşıyan kararlar üst kademelerde alınmalıdır (Sungurlu, 2001, s.98)

Bu yaklaşıma göre belli hedefleri olan formal bir organizasyonda iş yapmak üzere bir araya gelen çalışanlar ile lider arasındaki davranış ilişkisi dört ayrı durumda olabilir (Koçel, 2010, s. 591)

- Çalışanların gayreti ve performansına göre liderin grup üyelerine daha fazla kaynak ve destek sağlamasına yönelik koşullu bir davranış.
- Liderin iş ve iş yapma standartlarını belirleyip gereğinde müdahaleci ve düzeltici kararlar aldığı davranış.
- Liderin daha pasif olduğu; ancak sorun çıktığında olaya dahil olup müdahale ettiği davranış.
- Grup üyelerinin iş amaç ve standartlarını belirlemek konusunda grubu serbest bırakan, bir görüşe göre liderlik sorumluluklarının hiçbirini yerine getirmeyen davranış.

1.8.6.4.2. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Gelişimlere ayak uydurmak için günümüz şartlarında küçük adımlarla değişime gitmek yeterli olmayacaktır. Bunun için köklü değişimlerden yana tavır koyarak örgütte dönüşümlerin gerçekleştirilmesini sağlayan liderlere dönüşümcü liderler denilir (Serinkan, 2005, s. 97).

Dönüşümcü liderlik anlayışına göre lider, izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını, değer yargılarını değiştirir. Vizyonu ile organizasyonu değiştirir, yeniler ve üstün bir performansa ulaştırır. (Koçel, 2010, s. 592) Çalışanların yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerini onları inandırır ve kendilerine güvenmelerini sağlar. Dönüşümcü liderler geleceğe bağlı hareket ettikleri için eski alışkanlıklara bağlı insanlarda şaşkınlık yaratıp örgütte başta bir performans düşüklüğüne neden olabilirler. Ancak daha sonra bu çalışanlar da ortama alışarak uyum sağlamaya çalışırlar. (Eren, 2009, s. 519)

Dönüşümcü liderlik uygulamasında grup liderlerinin dört ayrı davranış türü vardır (Koçel, 2010, s.592):

- Lider, grup üyelerine yüksek moral ve etik standartlar koyarak grup üyelerinin kendisine duyduğu saygıyı ve bağlılığı artırır.
- Liderin idealleri ve değer yargılarıyla yarattığı vizyonla grup üyelerinde yarattığı kendini izleme duygusu lidere olan güveni ve liderden ilham almaya yönelik motivasyonu artırır.
- Liderin mevcut yapıyı eleştirip değişik perspektifler getirmesi çalışanların entelektüel yönlerine hitap etmesini ve bu yolda düşünmelerini, davranmalarını özendirir.
- Grup üyelerine danışıp onlara koçluk yaptığı ve onların gelişmesine ilgi, gayret gösterdiği davranış biçimiyle grup üyelerinin dönüşmesini sağlar.

Dönüşümcü liderliğin uygulama safhaları olarak dört temel aşama sayılmıştır (Karkın, 2004, s. 54):

1. Değişim ihtiyacının tespit edilmesi.
2. Geçişin yönetilmesi.
3. Yeni bir vizyonun oluşturulması.
4. Değişimin kurumsallaştırılması.

Bu liderlik kuramı lider etkililiğini, liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Etkili dönüşümcü lider; dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran liderdir. Dönüşümcü liderliğin bir diğer önemli boyutu “karizmatik liderliği” de bünyesinde barındırıyor olmasıdır. Bu tip liderlerin başarısının odak noktası bir karizmaya sahip olmalarıdır (Çelik, 2003, s. 154).

1.8.6.4.3. Karizmatik Liderlik

Karizma Eski Yunancada “ilahi ilham yeteneği” anlamına gelir. Karizma, sıradan insanlar için değil, insanüstü veya nadir rastlanan güç ve niteliklere sahip olan kişiler için geçerlidir. Bu güç ve niteliklerin ilahi bir başlangıca sahip olduğu kabul edilir (Arıkan, 2001, s.299).

Weber; geleneksel yetkiyi, kişisel ve doğuştan kazanılan statüye dayanan bir yetki olarak ele almaktadır. Astların, karizmatik liderlerin emirlerine, geleneklere uygun olduğu sürece uyacaklarını vurgulamaktadır. Weber'e göre karizmatik yetki de kişisel bir yetki tipi olmakla beraber, elde edilme biçimi açısından iki yetki tipi farklılaşmaktadır; çünkü lider sahip olduğu ayrıcalıklı özellikleriyle var olur. İzleyiciler, liderin karizmatik liderin insanüstü, süper bir kişi olduğuna ya da en azından az rastlanır güçlere sahip olduğuna inanırlar. Bu sebeple liderin bu güçleri, izleyicilerin yararına olacak biçimde sık sık sergilenmesi gerekir (Baransel, 1993, s. 168–169).

Karizmatik liderlerin kişilik özelliklerini belirlemeye çalışan birçok araştırma yapılmıştır. En ayrıntılı analiz, Jay Conger ve Rabindra Kanungo tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacılar, karizmatik liderlerin gelenek ve göreneklere uymayan, iddialı ve kendine güvenen kişiler oldukları, statükoyu korumaktan ziyade köklü değişimleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (Arıkan, 2001, s.300). Karizmatik liderin takipçilerini etkilemede en önemli aracı bugünü daha iyi bir geleceğe bağlayan vizyonudur. Bu sayede lider, takipçilerinde de süreklilik hissi oluşturur (Aydar, 2000, s. 29).

Karizmatik liderlerin sahip olması gereken beceriler şunlardır (Kılınç, 2000, s. 11):

1. Karmaşık düşünceleri basit mesajlara indirgeme becerisi,
2. Metaforlar ve öyküler kullanarak iletişim kurma becerisi,
3. Riski elverişli hale getirme ve risk olmadan kendini boşlukta hissetme,
4. Statüye meydan okuma becerisi,
5. Empati becerisi,
6. Teşvik etme ve mücadele becerisi.

Karizma ya da karizmatik lider denildiğinde genellikle milletlerin yaşamında önemli değişimler yaratmış devlet adamları, komutanlar, bilim insanları, sporcular vb. gelmektedir. Önemli olan hangi tür liderlik yaklaşımı ve teorisi olursa olsun hepsinde liderin izleyicileri etkileyebilecek ve yönlendirebilmesi için karizmatik özelliklerinin önemli rol oynadığıdır (Koçel, 2010, s. 593).

Yönetsel kuramların örgütün yapısından çok yönetim süreçleri üzerinde çalışmaları, örgütteki iş görenlerin ön plana çıkmasına yardımcı olmuştur. Öte yandan yönetim süreçlerine ağırlık verilmesi, yönetim sürecinin bütünlüğünü bozacak biçimde bölünmesine, bu yüzden de yapay olarak çok sayıda sürecin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Bununla birlikte

yönetimsel kuramların eğitim yönetimine katkısı büyük olmuştur. Bu kuramların pek çok ilke ve kuralları eğitim örgütlerinde de uygulanmaktadır (Başaran, 1988, s. 36).

Farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıktıkları dönemler, genel özellikleri ve yaklaşımlara gelen eleştirilerle Özden (2008) tarafından, Komives, Lucas, McMahan (1998) "Exploring Leadership" ten uyarlanarak, şöyle aktarılmıştır.

Tablo 1.4. Liderlik Yaklaşımları Özeti

Yaklaşım	Dönem	Başlıca Varsayımlar	Başlıca Eleştiriler
Kişisel Özellik	1907 1947	*Bir liderin olağanüstü ya da bahşedilmiş nitelikleri vardır. *Belirli bireyler doğal bir idare yeteneğine sahiptir. *Liderler, kendilerini takipçilerinden ayıran kişisel özelliklere sahiptirler.	*Bu yaklaşımda koşullar dikkate alınmaz. *Birçok kişisel özellik, ölçmek ya da gözlemek için çok belirsiz ya da soyuttur. *Çalışmalar, kişisel özellikleri liderlik etkinliğiyle kati olarak ilişkilendirmemiştir. *Birçok kişisel özellik çalışması, liderlik davranışlarını ve takipçilerin motivasyonunu ilişkisel değişken olarak ihmal eder.
Davranışsal	1950'ler- 1960'lar	*Liderliğin tek bir yolu vardır. *İnsanlara, üretime ve yapıya yüksek alaka gösteren liderler etkin olacaktır.	*Durumsal değişkenler ve grup süreçleri dikkate alınmaz; belirli tür liderlik davranışlarının etkin olduğu durumları saptamakta çalışmalar başarısız olmuştur.
Durumsal	1950'ler 1980'lerin Başı	*Liderler koşullara göre farklı şekillerde davranırlar. *Kimin lider olarak çıkacağını koşullar belirler. *Farklı durumlar için farklı liderlik özellikleri gereklidir.	*Birçok olumsuzluk (contingency) teorisinin muğlak olması, belirgin ve sınırlanabilir önermeler yapılabilmesini güçleştirmektedir. *Teoriler kesin ölçütlere sahip değildir.
Etki Karizma	1920'lerin ortası 1977 sonrası	*Liderlik bir etki ya da sosyal etkileşim sürecidir.	*Lider-takipçi etkileşimine karizmanın tesiri üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.
İlişkisel Dönüştürücü Hizmetkar Takipçilik	1978'den günümüze	*Liderlik ilişkisel, bir süreçtir. *Liderlik paylaşılan bir süreçtir. *Takipçiliğe önem verilmesi gerekir.	*Araştırma eksikliği. *Karizmatik ve dönüştürücü liderliğin benzerlik ve farklılıkları hakkında daha fazla açıklama gerekiyor. *İşbirliği, değişim ve yetkilendirme sürecinin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesi zor.

Kaynak: Akt: Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Pegem Yayıncılık, S. 56.

1.8.6.5. Öğretimsel Liderlik

Bursalıoğlu'na göre (1991) eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlene ve birleştirmeyi amaçlar (Akt. Açıkalm, 1995, s. 2).

Eğitim yönetimi için yapılan her eylem ve işlemin yasal olması yanında bilimsel olması da gerekmektedir (Başaran, 1988, s. 13).

Eğitim kurumlarında gün geçtikçe belirginleşen değişime ihtiyaç hissi, bu kurumlarda görev alanların yönetim ve eğitim rollerinde meydana getirecekleri değişimlerle mümkün olabilecektir. (Açıkalm, 1995, s. 3)

Eğitim yönetimi alanındaki gelişmeler ve bu gelişmelerin insana yaklaşımı eğitim yöneticisini de değişime zorlamaktadır. Gelişmiş ülkeler de eğitim yöneticiliği yerine eğitim liderliği yetiştirme anlayışını benimsemektedirler. (Çelik, 2003, s.3-4).

Okul yöneticisi, yönetim biliminin sunduğu program geliştirme ve planlama, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi temel ilke, bilgi, beceri ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Kısaca “öğretim lideri” olmalıdır (Erdoğan, 2000, s. 181).

Okul liderliği, eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünün insan gücü ve maddesel kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak, eğitim personelin karar alma sürecine katılması için onları cesaretlendirmek, okulun geleceğine yönelik belirlenen vizyonun çalışanlarca paylaşılmasını sağlamak, her türlü uygulamada etiği ön planda tutmak ve öğrenci başarısını yükseltmeyi esas almaktır (Aytaç, 2000, s. 83).

Çelik'e göre (1998) öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmen için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir hale getirmesi için yapılan eylemlerdir (Ak: Erdoğan, 2000, s. 181).

Günümüzde eğitim liderliği konusunda yapılan araştırmalar artış göstermeye başlamış ve yapılan araştırmalarda etkili okul geliştirmede öğretim liderliğinin vazgeçilemeyecek bir öneme sahip olduğu kanıtlanmıştır (Gümüşeli, 1996, s.201).

Özden'e göre (1998), bir okul yöneticisinin öğretim liderliği yapabilmesi için yönetsel işlerin ve ayrıntıların bir kısmını astlarına devretmesi, okuldaki tüm etkinlikleri eğitim ve öğretimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirmesi gerekmektedir (Akt: Erdoğan, 2000, s. 182).

Çelik (1999), okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak sahip olması gereken temel rolleri şöyle sıralar (Akt: Erdoğan, 2000):

1. Kaynak Sağlama Rolü: Okul yöneticisi okulun amaçlarına uylaşması için sahip olması gereken her türlü kaynağı okula sağlamalıdır. Öğretmenlerin de öğretmenlik görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli çalışmaları yapmalıdır.

2. Öğretimsel Olarak Kaynaklık Etme Rolü: Yönetici öğretmenlerle iletişim kurar ve onların sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini ve materyallerini kullanmaları için onlara liderlik edip yol göstermelidir.

3. İletişim Sağlama Rolü: Yönetici, okuldaki öğretim kadrosuyla iletişimi kuvvetlendirmek yoluyla onların okulun programını ve vizyonunu anlamalarını sağlamalıdır.

4. Görünür Bir Kişi Olma: Öğretimsel bir lider olarak yönetici sınıf ortamında, Koridorlarda ve bölüm odalarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Öğretimsel lider, okulun her yerinde kendisini hissettirmelidir. Okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak kendi davranışlarıyla güçlendirmelidir.

1.9. Problem

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik anlayışına dair algıları onların okul müdürlerine duydukları güveni de yansıtmaktadır.

Okulda güven ortamı yaratarak öğretmenleri motive etme, iş doyumlarını artırma ve onların verimliliğini artırma okul müdürünün görevidir.

Kişiler arası ve örgüt içi güvenin geliştirilmesi ve arttırılması etkin faaliyet gösteren örgütler için önemlidir. Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değerler, inançlar ve vizyon yaratmak ancak geniş tabanlı bir örgütsel güvenle başarılabilir. Kişiler arası güven iki yönlü bir süreç olduğundan ve örgüt kapsamında pek çok ilişkiyi içerdiğinden, geniş kapsamda güven oluşturmak, güveni arttırmak ya da sağlamlaştırmak oldukça zordur. Bu nedenle lider rolüne sahip kişilerin olumlu örnek oluşturmak için özverili olmaları ve sorumluluk taşımaları gerekir (Demircan, 2003, s. 139-140).

Okul müdürleri örgüt içindeki çalışma ortamını ve örgüt iklimini istenen bir düzeyde sağladıkları sürece okuldaki güven ortamı artar. Bu da okul müdürünün gösterdiği liderlik özelliği ile ilişkilidir.

Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir. Bu olumlu sonuçların ortaya çıkabilmesi için, çalışanların liderlerine ve örgütlerine güven duymalarında etkili olan faktörlerin ve güveni ortaya çıkaran sebeplerin anlaşılması gerekmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003, s. 140).

Okul müdürüne duyulan güven ile yöneticilerinin liderlik stilleri ilişkisinin çeşitli örgütlerde incelenmesi ihtiyacı araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin okul müdürüne güvenleri arasındaki ilişkiye bakılmaktadır.

Problem cümlesi: “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.10. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güven ile müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeyleri nedir?
2. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin müdürlerine olan güvenleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven düzeyleri ile liderlik stillerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.11 Önem

Öğretmenden yüksek verim almanın en önemli şartı kendilerini güven içinde hissedebilecekleri, sağlıklı iletişim ortamı sağlamış bir yönetici ile çalışmalarınıdır. Bu noktada öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stillerini nasıl algıladıkları ve bunun örgüte duyulan güveni nasıl etkilediği devreye girmektedir.

- Okullarda, ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güven ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkilerinin belirlenmesiyle ilgili daha önce yapılmış araştırma bulunmadığından bu konuyla ilgili bilgi ve veri sağlanması beklenmektedir.

- Bu araştırmanın ilköğretim öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven ile müdürlerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik çalışmalar yürütecek diğer araştırmacılara yarar sağlaması umulmaktadır.

- İlköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güvenin sağlanmasına yönelik MEB 'in çalışmalarına destek kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

- İlköğretim okullarında nicelikten çok nitelikli eğitim ve eğitimci arayışında güveni etkileyen faktörlerden liderlik davranışı konusunda betimleyici verilere ulaşılabilmesi umulmaktadır.

Bu bulguların ortaya konulmuş olması, uygulamada yöneticilere yol gösterecek çalışmaların yapılmasına imkân sağlayabilecektir.

1.12. Varsayımlar

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Çoklu Faktör Liderlik Anketi (MLQ) ” ve “Öğretmenlerin Yöneticilere Güven Ölçeği”ni öğretmenlerin içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.13. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

1.14. Kısaltmalar ve Tanımlamalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Güven: Güven için yapılan birçok tanımdan bazıları şunlardır: Güven; korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Güven kavramı, bir iletişim ortamında bireyin davranışlarını anlamlandırmada bir anahtardır (Driscoll, 1978, s.55).

Yöneticiye Duyulan Güven: Yöneticiye duyulan güven ise, örgütsel yapı içerisinde kişiler arası güven kapsamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda, birey yöneticisine olan güven hissi, yöneticinin etik ve adalet uygulamalarındaki tutumları ile şekillenmektedir (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011, s. 47).

Liderlik: Liderlik, belli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Dolayısıyla da liderin yaptığı işlerle ilgili bir süreçtir (Koçel, 2010, s.569).

Lider: Lider, kendisini izleyenlerin kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen kişidir (Başaran, 1992, s. 53).

Yönetici: Yönetici, örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için içinde bulunduğu örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Erdoğan, 2000, s. 35).

1.15 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmamızla ilgili gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılmış araştırmaların sonuçlarından söz edilmiştir.

1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okul m¼d¼rlерinin liderlik stili ile ¼ğretmenlerin okul m¼d¼r¼ne duydukları g¼ven arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez yapılmamıştır. Bu konuları birbirinden bağımsız olarak inceleyen birçok tez vardır. Bu araştırmalar şunlardır:

Başaran (2006), ilköğretim okulu ¼ğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “oklu Faktörl¼ Liderlik Anketi” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” yöntemiyle topladığı verilerden şu sonuçlara ulaşmıştır: İlköğretim okulu ¼ğretmenlerinin iş doyumları ile m¼d¼rlерinin kıdemleri, eğitim durumları ve cinsiyet durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dönüřümc¼ liderlik stilleri ile m¼d¼rlерin kıdemleri, eğitim durumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu anlamlı fark sürdürümc¼ liderlik stili ile serbestlik tanıyan liderlik stilinde bulunamamıştır. ¼ğretmenlerin iş doyumları ile algıladıkları liderlik stilleri arasında dönüřümc¼ liderlik stilinde yüksek düzeyli bir ilişki saptanırken aynı ilişkinin sürdürümc¼ liderlik stilinde ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Serbestlik tanıyan liderlik boyutu ile iş doyumunu arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Uğurlu (2009), liderlik davranışlarının değerlendirilmesinde liderin cinsiyeti, liderlik stili ve cinsiyete ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “Liderlik Davranışını Değerlendirme Ölçeği” ve “elişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği” yöntemiyle topladığı

verilerden Şu sonuçlara ulaşmıştır: Liderlik davranışının değerlendirilmesi bağımlı değişkeni üzerinde liderlik stili ve liderin cinsiyeti temel etkisi olduğunu göstermiştir. Bağımsız değişkenler arasında üç farklı etkileŐimin anlamlı olduğu bulunmuştur: Liderlik stili, liderin cinsiyeti ile değerlendiren kiŐini cinsiyeti ortak etkisi; liderlik stili, değerlendiren kişinin cinsiyeti ile değerlendiren kişinin cinsiyete ilişkin tutumları ortak etkisi; liderin cinsiyeti, değerlendiren kişinin cinsiyeti ile değerlendiren kişinin cinsiyete ilişkin tutumları ortak etkisi.

Yalnkaya (2007), yöneticilerin iletişim becerilerinin çalışanların yaratıcılıklarının ortaya çıkması, yöneticiye güven ve örgütte işbirliği ruhunun gelişmesine etkisinin incelenmesi başlıklı tezinde yöneticilerin iletişim becerilerinin çalışanlar üzerindeki etkisini t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon testleri ile uygulanmıştır. Buna göre Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yöneticilerin iletişim becerilerini etkin kullanması sonucunda yöneticiye güven, çalışanların yaratıcılıklarının ortaya çıkması ve çalışanların örgütte işbirliği ruhunun gelişmesine anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıŐtır. Yöneticilerin iletişim becerilerinden iletişimi artırıŐı uygulamaları kullanabilme yeteneğinin çalışanların yöneticiye güven duymasına anlamlı bir etkisinin olmadığı yöneticilerin iletiŐime yönelik tutumlar, yöneticinin empati kurma yeteneği, yöneticinin dinleme yeteneği ile iletişim araçlarının etkin kullanımının çalışanların yaratıcılıklarının çıkmasına katkı sağlamadığı, yöneticilerinin iletiŐime yönelik tutumları ve yöneticinin dinleme yeteneğinin örgütte işbirliği ruhuna anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıŐtır.

Dayıoğlu (2010)'un ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi irdelemek için yaptığı araştırmasında Şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bulgulara göre öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin güven leği ve iş doyum leğinin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenleri ile iş doyumlarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara

göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerine olan güven düzeyleri ve iş doyum düzeyleri ile güven ölçeği alt boyutlarına ilişkin düşünceleri ve iş doyum ölçeği alt boyutlarına ilişkin düşünceleri benzerlik göstermektedir. Bulgulara göre 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenleri daha yüksektir, 21 yıl ve üzeri yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumları daha yüksektir. Son olarak elde edilen bulgulara göre farklı yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin yöneticilerine olan güven düzeyleri ve iş doyum düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Özdil (2005) tarafından 600 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin müdüre güveni büyük oranda destekleyici müdür davranışlarının etkili olduğu ve okulda güven geliştirmede müdürün başlatıcı olabileceği bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin birbirlerine güven duydukları, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre öğretmenlerin birbirlerine veya yöneticilerine duydukları güven bakımından farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

1.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kupersmith (1983), okul yöneticilerin liderlik becerisi ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. İlköğretim öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada okul yöneticisinin samimi davranması ile örgütsel güven arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin yöneticiye güven duyduklarını ama meslektaşlarına karşı aynı düzeyde güven duymadıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticiye güvenle örgüte güven arasında ve söz konusu araştırmanın devamında kişiye odaklı liderlik becerisi sergilenme biçimi ile örgütsel güven arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Yaş ve hizmet yılına göre yöneticiye güven düzeyi arasında ise ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu

araştırmada en son okuldaki öğretmen sayısı ile okulun örgütsel güven düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki vardır (Akt:Yılmaz, 2006).

Wayne Hoy ve arkadaşları (1998) okullarda güven üzerine yaklaşık on yıl boyunca sürdürdükleri çalışmalarda öğretmenlerin iş arkadaşlarına olan güvenleri kadar öğretmenlerin müdürlerine olan güveninin de okulun varlığında önemli unsurlar olduğunu bulmuşlardır.

Holmes ve Rempel (1989) ile Burke ve Stets'e göre, eğer birey, örgütün veya yöneticisinin güvenilirliğine inanıyorsa bu bilgi onun örgüte bağlılığını arttıracaktır. Yani sorunlar ortaya çıksa dahi mevcut ilişkisini sürdürmek için istek duyacaktır. Birey ilişkiyi sürdürecektir, çünkü güvenin var oluşu çıkabilecek sorunların çözümünü kolaylaştıracak olan empatiye neden olacaktır (Akt: Kamer, 2001).

Santin (1998), liderlik tarzı ve liderlerin demografik özellikleriyle ilgili yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik biçimi ile demografik özelliklerinin (cinsiyet, kademe, mesleki deneyim ve öğrenim düzeyi) ile karar vermede yaratıcı başkaldırıcı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, liderlik tarzı, seçilen demografik özellikler ile karar vermede yaratıcı başkaldırıcı kullanma düzeyi arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

1.15.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Okul müdürüne duyula güvenle ilgili yapılan araştırmalarda bulgular liderlik davranışının değerlendirilmesi bağımlı değerşkeni üzerinde; liderlik stili ve liderin cinsiyeti temel etkisi olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalara göre yöneticiye duyulan güven, bilgiye olan inanç, örgüte bağlılık, kararlara bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş doyumunu, yöneticiye ilişkin memnuniyet ve örgütte kalma isteği üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel tarama yöntemi, belli bir evrenden veya onu temsil eden örneklem grubundan belirli bir konuda bilgi elde etmek için yapılan inceleme, soruşturma ve araştırmalardır. Bu araştırmada da betimsel tarama modellerinden ‘ilişkisel tarama’ modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan modellerdir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2010, s.36).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul İlinin Anadolu yakasındaki resmi (devlet) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin okullarına ait dağılım aşağıda, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırma Evrenini Oluşturan Okulların Dağılımı

İlçe	Resmi İÖO Sayısı
Adalar	5
Ataşehir	34
Beykoz	48
Çekmeköy	20
Kadıköy	55
Kartal	39
Maltepe	43
Pendik	57
Sancaktepe	26
Sultanbeyli	24
şile	9
Tuzla	26
Ümraniye	44
Üsküdar	69
Toplam	499

Araştırmanın örneklemini ise; İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan ve sosyo-ekonomik çevre özellikleri dikkate alınarak, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okulları barındıran, Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçeleri oluşturmaktadır. Rastgele (random) yöntemle Kadıköy ilçesinden 6, Kartal ilçesinden 7 ve Maltepe ilçesinden 7 olmak üzere toplam 20 ilköğretim okulundan seçilen 150 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.2. Örnekleme Dahil Edilen Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Resmi İÖO Sayısı	Öğretmen Sayısı	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı
Kadıköy	55	1971	50
Maltepe	43	1503	50
Kartal	39	1665	50
Toplam	137	5139	150

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (N=150)

Değişken	Gruplar	f	%	Yığılmalı %
Cinsiyet	Kadın	88	58,7	58,7
	Erkek	62	41,3	100,0
Yaş	30 yaş ve daha küçük	18	12,0	12,0
	31-40 yaş	58	38,7	50,7
	41-50 yaş	49	32,7	83,3
	51 yaş ve üstü	25	16,7	100,0
Eğitim Durumu	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi	110	73,3	73,3
	Diğer Fakülteler	40	26,7	100,0
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	12	8,0	8,0
	6-10 yıl	30	20,0	28,0
	11-15 yıl	37	24,7	52,7
	16-20 yıl	17	11,3	64,0
	21 yıl ve üstü	54	36,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,7'si kadın ve %41,3'ü erkektir. Öğretmenlerin büyük kısmı 31-50 yaş aralığındadır; %12,0'si 30 yaşından küçük, %38,7'si 31-40 yaş arasında, %32,7'si 41-50 yaş arasında ve %16,7'si 51 yaş ve üstündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,3'ü Eğitim E./ Eğitim YO veya Eğitim Fakültesinden mezunken, %26,7'si diğer fakültelerden mezundur. Kıdem bakımından en büyük grubu 21 yıl ve üstü bir süredir görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır (%36,0). En küçük grubu ise %8,0 ile 5 yıl ve daha kısa süredir görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güveni ölçmek için Polat (2007)'in "Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği" ile görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ilişkin liderlik algılarını ölçmek içinse Bass ve Avolio (1995)'nin "Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri" (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri hakkında bilgi almak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma problemi bağlamında önem taşıyan, öğretmene ait kişisel özellikleri toplayabilmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 4 soruluk bir formdur. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezuniyet durumu ve mesleki kıdem süresi sorulmaktadır.

2.3.2. Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği

Öğretmenlerin güven düzeylerini ölçmeye yönelik birinci ölçek, Polat’ın (2007) Hoy ve Tschannen-Moran’dan (2003) yararlanarak geliştirdiği, toplam 18 maddeden oluşan 5’li Likert türü bir ölçektir. Ölçek maddeleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan olumsuz cümleler negatif anlam içerdiği için negatif değerlendirilerek, kesinlikle katılmıyorum için 5, tamamen katılıyorum için ise 1 puan olarak analizlerde kullanılmıştır.

Ölçeğin araştırmanın amacına yönelik istatistiksel analizlerine geçilmeden önce güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 2.4. Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Testi (Cronbach’ Alpha) (N=150)

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Güven Ölçeği	18	0,752

Tablo 4'den görüleceği üzere, ölçeğin Cronbach Alfa sayısı ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.752$ olarak bulunmuştur. Bu da, ölçeğin güvenilir (iç tutarlılığının yüksek) olduğunu göstermektedir. “Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir” (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.89).

2.3.3. Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri

Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen ve Korkmaz (2004) tarafından Türkçeleştirme çalışması ve faktör analizi yapılan liderlik ölçeği 5 alt boyutlu 36 maddeden meydana gelmektedir. Alt boyutlardan 3 tanesi etkileşimci liderliğin altında (tam serbest yönetim tarzı, beklentilere göre yönetim tarzı ve istisnalara göre yönetim tarzı) ve 2 tanesi dönüşümcü liderliğin altında (karizma ile entelektüel uyarım ve bireysel destek) yer almaktadır. Ölçeğin 2 maddesi (6 ve 17) faktör yükleri düşük oldukları için alt boyutlardan herhangi birinde yer almamışlardır (Korkmaz, 2005).

Ölçek ile elde edilen veriler araştırmanın amaçlarına uygun olarak analizlere sokulmadan önce, güvenilirlikleri tekrar sınanmıştır (Tablo 5).

Tablo 2.5. Çoklu Faktör-Liderlik Envanterine İlişkin Güvenirlik Testi (Cronbach' Alpha) (N=150)

Boyut / Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Tam serbest yönetim tarzı	4	0,930
Beklentilere (aktif) göre yönetim	4	0,794
İstisnalara (pasif) göre yönetim	2	0,905
Karizma	16	0,766
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	8	0,854
Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	34	0,825

Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri ve alt boyutlarının araştırma örneğine uygulanmasının uygunluğunu incelemek üzere yapılan güvenilirlik çalışması sonucu Tablo 5'de verilmiştir. Tablodan görüleceği üzere ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları

$\alpha=0,766$ ile $\alpha=0,930$ arasında değişmektedir. Envanterin tümü için ise $\alpha=0,825$ olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle, Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri ve alt boyutlarını oluşturan maddeler arasında güçlü bir ilişki olduğu ve boyutların güvenilirliğinin (iç tutarlılığının) yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Verileri Çözümleme Yöntemi

Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler ile toplanan veriler SPSS for Windows 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, işlemlere bundan sonra geçilmiştir.

Çözümlemelerde kişisel (demografik) özellikler (cinsiyeti, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem) bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, Çok Faktörlü Liderlik Envanteri alt boyutları ve Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği puanları bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Buna göre:

- Öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek bakımından değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin, ölçeklerin madde ve alt boyutlarını algılama düzeylerini araştırmak üzere verdikleri puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin, Çok Faktörlü Liderlik Envanteri alt boyutları ve Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği için hesaplanan ortalama puanlarının; cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.

- Öğretmenlerin, Çok Faktörlü Liderlik Envanteri alt boyutları ve Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği için hesaplanan puanlarının yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc Scheffe* (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.
- Öğretmenlerin, Çok Faktörlü Liderlik Envanteri alt boyutlarını algılama düzeylerine ilişkin bulunan ortalama puanları ile Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği için bulunan ortalama puanları arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Mesleki kıdem değişkeni analizlere uygunluk sağlanmak amacıyla üç grup olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkelerin grupları arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

3.1. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki yöneticilerine ilişkin güven düzeylerini araştırmak üzere uygulanan 18 maddelik “Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği” ile elde edilen puanların ortalaması temel alınmıştır. 5’li Likert türü ifadelerden oluşan ölçeğin değerlendirilmesinde aşağıdaki puan ve aralıklar kullanılmıştır.

<u>Ortalama Puan</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
1,00 - 1,80	: Oldukça düşük
1,81 - 2,60	: Düşük
2,61 - 3,40	: Orta
3,41 - 4,20	: Yüksek
4,21 - 5,00	: Oldukça yüksek

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

<u>Ölçek</u>	<u>N</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>
Güven Ölçeği	150	3,53	0,65

Tablo 6’da özetlendiği üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine olan güven düzeyleri $\bar{X} = 3,53 \pm 0,65$ ortalama puanı ile ‘yüksek’ düzeydedir. Bu nedenle öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine genel olarak

güvendikleri, güvenme konusunda olumlu bir algılarının olduğu söylenebilir. Ölçeğin maddelerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlar ekler bölümünde sunulmuştur.

Öğretmenlerin, kişisel özelliklerine bağlı olarak okul yöneticilerine ilişkin güven düzeylerinde bir farklılaşma olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi (N=150)

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	s _h	t-test		
						t	sd	p
Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği	Kadın	88	3,36	0,66	0,07	2,78	148	0,004*
	Erkek	62	3,73	0,63	0,08			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’de, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak üzere yapılan t-testi özetlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu [t₍₁₄₈₎=2,78 ve p<0,05] ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerine kadın öğretmenlerden daha çok güvendikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,36$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,73$). Erkek öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, kadın öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi ‘orta’ olmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=150)

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Scheffe (Anlamlı Fark Testi)
	Yaş				F	p	
Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği	30 ve altı (1)	18	3,73	0,50	3,48	0,023*	1 ile 4
	31-40 (2)	58	3,58	0,69			
	41-50 (3)	49	3,48	0,68			
	51 ve üstü (4)	25	3,34	0,58			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin OkulYöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Yaşa Göre Anlamlı Farklar Testi (N=150)

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	p
Güven Ölçeği	30 yaş ve daha küçük (1)	31-40 yaş (2)	0,14506	0,876
		41-50 yaş (3)	0,25107	0,580
		51 yaş ve üstü (4)	0,38395	0,034*
		31-40 yaş (2)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,14506
	31-40 yaş (2)	41-50 yaş (3)	0,10601	0,871
		51 yaş ve üstü (4)	0,23889	0,502
		41-50 yaş (3)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,25107
	41-50 yaş (3)	31-40 yaş (2)	-0,10601	0,871
		51 yaş ve üstü (4)	0,13288	0,874
		51 yaş ve üstü (4)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,38395
	51 yaş ve üstü (4)	31-40 yaş (2)	-0,23889	0,502
		41-50 yaş (3)	-0,13288	0,874

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak yöneticilerine duydukları güven düzeyinde bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile incelenmiş ve yukarıda, Tablo 8’den de görüleceği üzere, yaşın anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($F=3,48$ ve $p < 0,05$). Hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 9); 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 8), 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin okullarında yöneticilerine 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha çok güvendikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30 \text{ ve altı}}=3,73$ ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üstü}}=3,34$). 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi ‘orta’ olmuştur.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi (N=150)

Ölçek	Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.	110	3,67	0,64	0,06	3,67	148	0,000**
	Diğer Fakülteler	40	3,32	0,69	0,11			

**Fark $p < 0,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının, onların yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu [$t_{(148)}=3,67$ ve $p<0,001$] ve bu farkın Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha çok güvendikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.}=3,67$ ve $\bar{X}_{Diğer Fakülteler}=3,32$). Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi ‘orta’ olmuştur.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=150)

Ölçek	Gruplar Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Scheffe (Anlamlı Fark Testi)
					F	p	
Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği	10 yıl ve altı (1)	42	3,76	0,59	5,83	0,004*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	54	3,55	0,62			
	21 yıl ve üstü (3)	54	3,32	0,67			

* Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Yöneticilerine Güvenme Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Farklar Testi (N=150)

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
Güven Ölçeği	10 yıl ve daha az (1)	11-20 yıl (2)	0,2159	0,255
		21 yıl ve üstü (3)	,44224*	0,004
	11-20 yıl (2)	10 yıl ve daha az (1)	-0,2159	0,255
		21 yıl ve üstü (3)	0,22634	0,180
	21 yıl ve üstü (3)	10 yıl ve daha az (1)	-,44224*	0,004
		11-20 yıl (2)	-0,22634	0,180

*Ortalama fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak yöneticilerine duydukları güven düzeyinde bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile incelenmiş ve yukarıda, Tablo 11’den de görüleceği üzere, mesleki kıdem süresinin anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($F=5,83$ ve $p<0,05$). Hangi mesleki kıdem grupları arasında

anlamli fark olduğunu bulmaya yonelik yapilan Scheffe'ye (Tablo 12); 10 ve daha az (yil) mesleki kildeme sahip oğretmenler ile 21 ve daha fazla (yil) mesleki kildeme sahip oğretmenlerin okul yoneticilerine duyduklari guven duzeyinde anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 11), 10 ve daha az (yil) mesleki kildeme sahip oğretmenlerin okullarında yoneticilerine 21 ve daha fazla (yil) mesleki kildeme sahip oğretmenlerden daha çok guvendikleri gorulmektedir ($\bar{X}_{10 \text{ yıl ve altı}}=3,76$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,32$). 10 ve daha az (yil) mesleki kildeme sahip oğretmenler yoneticilerine 'yüksek' düzeyde guvenirken, 21 ve daha fazla (yil) mesleki kildeme sahip oğretmenler yoneticilerine 'orta' düzeyde guvenmektedir.

3.2. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Gösterdikleri Liderlik Stillere İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki yöneticilerin liderlik stillerini algılama düzeyleri ele alınmıştır. 5 alt boyuttan oluşan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" toplam 36 ifadeden meydana gelmektedir. Ölçeğin ifadeleri 5'li Likert türü olup, ölçeğin alt boyutlarının değerlendirilmesinde aşağıdaki puan ve aralıklar kullanılmıştır.

Ortalama Puan	Katılma Düzeyi
1,00 - 1,80	: Hiçbir zaman
1,81 - 2,60	: Nadiren
2,61 - 3,40	: Ara sıra
3,41 - 4,20	: Sıklıkla
4,21 - 5,00	: Her zaman

Tablo 3.8. Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillere İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	N	\bar{X}	ss
Tam serbest yönetim tarzı (Laissez-faire)	150	2,51	0,93
Beklentilere göre yönetim	150	3,05	0,79
İstisnalara göre yönetim	150	2,96	0,98
Karizma	150	3,47	0,77
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	150	3,20	0,85

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında görev yapan yöneticilerini gösterdikleri liderlik stilleri açısından değerlendirmeleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, okullarında okul yöneticilerini en çok dönüşümcü liderliğin karizmatik özelliklerini gösterir olarak algılamaktadırlar [$\bar{X}_{\text{Karizma}}=3,47 \pm 0,77$, 'Sıklıkla' düzeyinde]. Öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri ikinci en yüksek liderlik stili özellikleri, yine dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım ve bireysel destek olmuştur [$\bar{X}_{\text{Entelektüel uyarım ve bireysel destek}}=3,20 \pm 0,85$, 'Ara sıra' düzeyinde].

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri arasında en düşük ortalama puan verilen (öğretmenlerce okullarında gözlemlenen) etkileşimci liderliğin tam serbestlik yönetim tarzı olmuştur [$\bar{X}_{\text{Tam serbestlik yönetim tarzı}}=2,51 \pm 0,93$, 'Nadiren' düzeyinde]. Bu boyutu, yine etkileşimci liderliğin istisnalara göre yönetim stili takip etmektedir [$\bar{X}_{\text{İstisnalara göre yönetim}}=2,96 \pm 0,98$, 'Ara sıra' düzeyinde]. Ve son olarak, üçüncü en az gözlemlenen liderlik stili yine etkileşimci liderliğin beklentilere göre yönetim stili olmuştur [$\bar{X}_{\text{Beklentilere göre yönetim}}=3,05 \pm 0,79$, 'Ara sıra' düzeyinde]. Alt boyutlarda yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler ekler bölümünde sunulmuştur.

Öğretmenlerin, kişisel özelliklerine bağlı olarak okul yöneticilerine ilişkin liderlik stillerini algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi (N=150)

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	s _h	t-test		
						t	sd	p
Tam serbest yönetim tarzı	Kadın	88	2,50	0,86	0,09	0,10	148	0,917
	Erkek	62	2,52	1,03	0,13			
Beklentilere göre yönetim	Kadın	88	3,04	0,80	0,08	0,22	148	0,828
	Erkek	62	3,07	0,80	0,10			
İstisnalara göre yönetim	Kadın	88	2,83	0,86	0,09	2,23	148	0,022*
	Erkek	62	3,14	1,14	0,14			
Karizma	Kadın	88	3,34	0,73	0,08	2,57	148	0,013*
	Erkek	62	3,63	0,80	0,10			
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	Kadın	88	3,02	0,84	0,09	2,93	148	0,002*
	Erkek	62	3,42	0,85	0,11			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin cinsiyetleri liderlik stillerinden üçü için algılamada anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır (p<0,05). Buna göre:

Kadın ve erkek öğretmenler, yöneticilerini istisnalara göre yönetim stili bakımından farklı algılamaktadırlar [t₍₁₄₈₎=2,23 ve p<0,05]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenler, okullarında yöneticilerini daha çok istisnalara göre yönetim özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=2,83$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,14$).

Kadın ve erkek öğretmenler, yöneticilerini karizma bakımından da farklı algılamaktadırlar [t₍₁₄₈₎=2,57 ve p<0,05]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerini daha çok karizmatik özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,34$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,63$).

Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, yöneticilerini entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri sergilemesi bakımından da farklı algıladıkları bulunmuştur [$t_{(148)}=2,93$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,02$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,42$).

Tablo 3.10. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=150)

Boyutlar	Gruplar		\bar{X}	ss	ANOVA		Scheffe (Anlamlı Fark Testi)
	Yaş	n			F	p	
Tam serbest yönetim tarzı	30 ve altı (1)	18	2,06	0,91	3,58	0,015*	1 ile 4
	31-40 (2)	58	2,40	0,89			
	41-50 (3)	49	2,60	0,94			
	51 ve üstü (4)	25	2,91	0,86			
Beklentilere göre yönetim	30 ve altı (1)	18	3,03	0,86	1,28	0,284	-
	31-40 (2)	58	3,18	0,70			
	41-50 (3)	49	2,88	0,85			
	51 ve üstü (4)	25	3,11	0,81			
İstisnalara göre yönetim	30 ve altı (1)	18	2,83	1,00	3,23	0,027*	1 ile 4
	31-40 (2)	58	2,90	1,02			
	41-50 (3)	49	2,86	0,95			
	51 ve üstü (4)	25	3,42	0,89			
Karizma	30 ve altı (1)	18	3,70	0,74	3,85	0,009*	1,2 ile 3, 4
	31-40 (2)	58	3,63	0,60			
	41-50 (3)	49	3,28	0,83			
	51 ve üstü (4)	25	3,32	0,90			
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	30 ve altı (1)	18	3,53	0,91	3,03	0,032*	1 ile 3, 4
	31-40 (2)	58	3,28	0,71			
	41-50 (3)	49	3,01	0,92			
	51 ve üstü (4)	25	3,12	0,93			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Anlamlı Farklar Testi (N=150)

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	p
Tam serbest yönetim tarzı	30 yaş ve daha küçük (1)	31-40 yaş (2)	-0,341	0,586
		41-50 yaş (3)	-0,541	0,201
		51 yaş ve üstü (4)	-0,854	0,029*
	31-40 yaş (2)	30 yaş ve daha küçük (1)	0,341	0,586
		41-50 yaş (3)	-0,200	0,730
		51 yaş ve üstü (4)	-0,513	0,138
	41-50 yaş (3)	30 yaş ve daha küçük (1)	0,541	0,201
		31-40 yaş (2)	0,200	0,730
		51 yaş ve üstü (4)	-0,313	0,579
	51 yaş ve üstü (4)	30 yaş ve daha küçük (1)	0,854	0,029*
		31-40 yaş (2)	0,513	0,138
		41-50 yaş (3)	0,313	0,579
İstisnalara göre yönetim	30 yaş ve daha küçük (1)	31-40 yaş (2)	-0,063	0,996
		41-50 yaş (3)	-0,024	1,000
		51 yaş ve üstü (4)	-0,587	0,032*
	31-40 yaş (2)	30 yaş ve daha küçük (1)	0,063	0,996
		41-50 yaş (3)	0,039	0,998
		51 yaş ve üstü (4)	-0,523	0,173
	41-50 yaş (3)	30 yaş ve daha küçük (1)	0,024	1,000
		31-40 yaş (2)	-0,039	0,998
		51 yaş ve üstü (4)	-0,563	0,141
	51 yaş ve üstü (4)	30 yaş ve daha küçük (1)	0,587	0,032*
		31-40 yaş (2)	0,523	0,173
		41-50 yaş (3)	0,563	0,141
Karizma	30 yaş ve daha küçük (1)	31-40 yaş (2)	0,072	0,988
		41-50 yaş (3)	0,426	0,043*
		51 yaş ve üstü (4)	0,379	0,045*
	31-40 yaş (2)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,072	0,988
		41-50 yaş (3)	0,354	0,047*
		51 yaş ve üstü (4)	0,307	0,044*
	41-50 yaş (3)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,426	0,043*
		31-40 yaş (2)	-0,354	0,047*
		51 yaş ve üstü (4)	-0,047	0,996
	51 yaş ve üstü (4)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,379	0,045*
		31-40 yaş (2)	-0,307	0,044*
		41-50 yaş (3)	0,047	0,996
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	30 yaş ve daha küçük (1)	31-40 yaş (2)	0,252	0,747
		41-50 yaş (3)	0,525	0,017*
		51 yaş ve üstü (4)	0,420	0,034*
	31-40 yaş (2)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,252	0,747
		41-50 yaş (3)	0,272	0,434
		51 yaş ve üstü (4)	0,167	0,877
	41-50 yaş (3)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,525	0,017*
		31-40 yaş (2)	-0,272	0,434
		51 yaş ve üstü (4)	-0,105	0,968
	51 yaş ve üstü (4)	30 yaş ve daha küçük (1)	-0,420	0,034*
		31-40 yaş (2)	-0,167	0,877
		41-50 yaş (3)	0,105	0,968

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak yöneticilerinin liderlik stillerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile incelenmiş ve yukarıda, Tablo 15'ten de görüleceği üzere, yaşın 4 liderlik stili için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özellikleri gösterme düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,58$ ve $p<0,05$). Hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 16); 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1) ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 4) okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özelliklerini farklı düzeylerde gösterdiklerini düşünmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 15), 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenlere göre daha çok tam serbest yönetim tarzı özelliklerini sergileyen olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30 \text{ ve altı}}=2,06$ ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üstü}}=2,91$).

Öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin istisnalara göre yönetim özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,23$ ve $p<0,05$). Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 16); 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1) ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 4) okul yöneticilerinin istisnalara göre yönetim özelliklerini farklı düzeylerde sergilediklerini düşünmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 15), 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenlere göre daha çok istisnalara göre yönetim tarzı özelliklerini sergileyen olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30 \text{ ve altı}}=2,83$ ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üstü}}=3,42$).

Öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin karizmatik özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,85$ ve $p<0,05$).

Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 16); 30 ve altı yaş ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1-2) ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3-4) arasında okul yöneticilerinin karizmatik özellikler sergileme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 15), 30 ve altı yaş ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha karizmatik gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30\text{ ve altı}}=3,70$; $\bar{X}_{31-40\text{ yaş}}=2,63$; $\bar{X}_{41-50\text{ yaş}}=3,28$ ve $\bar{X}_{51\text{ ve üstü}}=3,32$).

Son olarak öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,03$ ve $p<0,05$). Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 16); 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1) ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3-4) arasında okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösterme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 15), 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30\text{ ve altı}}=3,53$; $\bar{X}_{41-50\text{ yaş}}=3,01$ ve $\bar{X}_{51\text{ ve üstü}}=3,12$).

Tablo 3.12 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-testi (N=150)

Boyutlar	Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
Tam serbest yönetim tarzı	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.	110	2,50	0,98	0,09	0,15	148	0,885
	Diğer Fakülteler	40	2,53	0,78	0,12			
Beklentilere göre yönetim	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.	110	3,03	0,82	0,08	0,57	148	0,573
	Diğer Fakülteler	40	3,11	0,74	0,12			
İstisnalara göre yönetim	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.	110	2,97	1,02	0,10	0,19	148	0,847
	Diğer Fakülteler	40	2,94	0,91	0,14			
Karizma	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.	110	3,48	0,76	0,07	0,16	148	0,874
	Diğer Fakülteler	40	3,45	0,80	0,13			
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.	110	3,22	0,83	0,08	0,53	148	0,597
	Diğer Fakülteler	40	3,13	0,91	0,14			

*Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mezuniyetlerine bağlı olarak yöneticilerinin liderlik stillerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarında bir farklılaşma olup olmadığına dair yapılan t-testine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 17).

Tablo 3.13. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=150)

Boyutlar	Gruplar		\bar{X}	ss	ANOVA		Scheffe (Anlamlı Fark Testi)
	Mesleki Kıdem	n			F	p	
Tam serbest yönetim tarzı	10 yıl ve altı (1)	42	2,09	0,84	8,67	0,001*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	54	2,49	0,90			
	21 yıl ve üstü (3)	54	2,85	0,90			
Beklentilere göre yönetim	10 yıl ve altı (1)	42	3,12	0,80	0,25	0,783	-
	11-20 yıl (2)	54	3,05	0,76			
	21 yıl ve üstü (3)	54	3,00	0,83			
İstisnalara göre yönetim	10 yıl ve altı (1)	42	2,71	1,02	2,55	0,082	-
	11-20 yıl (2)	54	2,95	0,91			
	21 yıl ve üstü (3)	54	3,17	1,00			
Karizma	10 yıl ve altı (1)	42	3,76	0,65	6,30	0,002*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	54	3,49	0,64			
	21 yıl ve üstü (3)	54	3,22	0,88			
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	10 yıl ve altı (1)	42	3,49	0,82	3,66	0,028*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	54	3,13	0,75			
	21 yıl ve üstü (3)	54	3,03	0,93			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Anlamlı Farklar Testi (N=150)

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
Tam serbest yönetim tarzı	10 yıl ve daha az (1)	11-20 yıl (2)	-0,401	0,092
		21 yıl ve üstü (3)	-,75794*	0,000
	11-20 yıl (2)	10 yıl ve daha az (1)	0,401	0,092
		21 yıl ve üstü (3)	-0,356	0,116
	21 yıl ve üstü (3)	10 yıl ve daha az (1)	,75794*	0,000
		11-20 yıl (2)	0,356	0,116
Karizma	10 yıl ve daha az (1)	11-20 yıl (2)	0,273	0,204
		21 yıl ve üstü (3)	,53886*	0,002
	11-20 yıl (2)	10 yıl ve daha az (1)	-0,273	0,204
		21 yıl ve üstü (3)	0,266	0,178
	21 yıl ve üstü (3)	10 yıl ve daha az (1)	-,53886*	0,002
		11-20 yıl (2)	-0,266	0,178
Entelektüel uyarım ve bireysel destek	10 yıl ve daha az (1)	11-20 yıl (2)	0,351	0,131
		21 yıl ve üstü (3)	,45271*	0,035
	11-20 yıl (2)	10 yıl ve daha az (1)	-0,351	0,131
		21 yıl ve üstü (3)	0,102	0,820
	21 yıl ve üstü (3)	10 yıl ve daha az (1)	-,45271*	0,035
		11-20 yıl (2)	-0,102	0,820

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18'den de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak yöneticilerinin liderlik stillerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile incelenmiş ve mesleki kıdem 3 liderlik stili için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerinin, okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özellikleri gösterme düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=8,67$ ve $p<0,05$). Hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 19); 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1) ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özelliklerini gösterme düzeylerinin farklı algılandığı bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 18), 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini daha çok tam serbest yönetim tarzı özelliklerini sergileyen olarak gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{10 \text{ yıl ve altı}}=2,09$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=2,85$).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, okul yöneticilerinin karizmatik özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,30$ ve $p<0,05$). Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 19); 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1) ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında okul yöneticilerinin karizmatik özellikler sergileme düzeylerini algılamada anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 18), 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha karizmatik gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{10 \text{ yıl ve altı}}=3,76$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,22$).

Son olarak öğretmenlerin kıdemlerinin, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,66$ ve $p<0,05$). Scheffe anlamlı farklar testine göre (Tablo 19); 10

yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1) ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösterme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 18), 10 yıl ve altında mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{10\text{ yıl ve altı}}=3,49$ ve $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,03$).

3.3. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Duydukları Güven Düzeyi ile Yöneticilerin Gösterdikleri Liderlik Stillerine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson Çarpım Moment Korelasyon tekniği ile incelenmiş ve puanlar arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116).

R	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar ile Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiler (N=150)

Ölçek/Boyut		Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği	
Çok Faktörlü Liderlik Anketi	Etkileşimci Liderlik	Tam serbest yönetim tarzı	<i>r</i> -,541** <i>p</i> 0,000
		Beklentilere göre yönetim	<i>r</i> 0,115 <i>p</i> 0,160
		İstisnalara göre yönetim	<i>r</i> -,194* <i>p</i> 0,017
	Dönüşümcü Liderlik	Karizma	<i>r</i> ,731** <i>p</i> 0,000
		Entelektüel uyarım ve bireysel destek	<i>r</i> ,695** <i>p</i> 0,000

**İlişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

*İlişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Envanterinin tam serbest yönetim, istisnalara göre yönetim, karizma ve entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerine duydukları güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 20). Buna göre:

- Öğretmen algılarına göre tam serbest yönetim tarzı liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,541$ ve $p<0,01$). Tam serbest yönetim tarzı liderlik özelliklerini gösteren okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumsuz etkilenmektedir.
- Öğretmen algılarına göre istisnalara göre yönetim liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,194$ ve $p<0,05$). İstisnalara göre yönetim özelliklerini gösteren okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumsuz etkilenmektedir.
- Öğretmen algılarına göre karizmatik liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,731$ ve $p<0,01$).

Karizmatik davranışlar/özellikler sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir.

- Son olarak, öğretmen algılarına göre entelektüel uyarım ve bireysel destek liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,695$ ve $p<0,01$). Entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine olan güven düzeyleri $\bar{X} = 3,53 \pm 0,65$ ortalama puanı ile ‘yüksek’ düzeydedir. Bu nedenle öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine genel olarak güvendikleri, güvenme konusunda olumlu bir algılarının olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu [$t_{(148)}=2,78$ ve $p<0,05$] ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerine kadın öğretmenlerden daha çok güvendikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,36$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,73$). Erkek öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, kadın öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi ‘orta’ olmuştur.

30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı fark vardır. 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin okullarında yöneticilerine 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha çok güvendikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30\ ve\ altı}=3,73$ ve $\bar{X}_{51\ ve\ üstü}=3,34$).

30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi ‘orta’ olmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının, onların yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu [$t_{(148)}=3,67$ ve $p<0,001$] ve bu farkın Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha çok güvendikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim F.}=3,67$ ve $\bar{X}_{Diğer Fakülteler}=3,32$).

Eğitim E./ Eğitim YO/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi ‘orta’ olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($F=5,83$ ve $p<0,05$). 10 ve daha az (yıl) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve daha fazla (yıl) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

10 ve daha az (yıl) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okullarında yöneticilerine 21 ve daha fazla (yıl) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok güvendikleri görülmektedir ($\bar{X}_{10 yıl ve altı}=3,76$ ve $\bar{X}_{21 yıl ve üstü}=3,32$).

10 ve daha az (yıl) mesleki kıdeme sahip öğretmenler yöneticilerine ‘yüksek’ düzeyde güvenirken, 21 ve daha fazla (yıl) mesleki kıdeme sahip öğretmenler yöneticilerine ‘orta’ düzeyde güvenmektedir.

Öğretmenler, okullarında okul yöneticilerini en çok dönüşümcü liderliğin karizmatik özelliklerini gösterir olarak algılamaktadırlar [$\bar{X}_{Karizma}=3,47 \pm 0,77$, ‘Sıklıkla’ düzeyinde]. Öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri ikinci en yüksek liderlik stili özellikleri, yine dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım ve bireysel destek olmuştur [$\bar{X}_{Entelektüel uyarım ve bireysel destek}=3,20 \pm 0,85$, ‘Ara sıra’ düzeyinde].

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri arasında en düşük ortalama puan verilen (öğretmenlerce okullarında gözlemlenen) etkileşimci liderliğin tam serbestlik yönetim tarzı olmuştur [\bar{X} Tam serbestlik yönetim tarzı=2,51 ± 0,93, ‘Nadiren’ düzeyinde]. Bu boyutu, yine etkileşimci liderliğin istisnalara göre yönetim stili takip etmektedir [\bar{X} İstisnalara göre yönetim=2,96 ± 0,98, ‘Ara sıra’ düzeyinde]. Üçüncü en az gözlemlenen liderlik stili yine etkileşimci liderliğin beklentilere göre yönetim stili olmuştur [\bar{X} Beklentilere göre yönetim=3,05 ± 0,79, ‘Ara sıra’ düzeyinde].

Öğretmenlerin cinsiyetleri liderlik stillerinden üçü için algılamada anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır ($p<0,05$). Buna göre; kadın ve erkek öğretmenler, yöneticilerini istisnalara göre yönetim stili bakımından farklı algılamaktadırlar [$t_{(148)}=2,23$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenler, okullarında yöneticilerini daha çok istisnalara göre yönetim özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=2,83$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,14$).

Kadın ve erkek öğretmenler, yöneticilerini karizma bakımından da farklı algılamaktadırlar [$t_{(148)}=2,57$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerini daha çok karizmatik özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,34$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,63$).

Son olarak kadın ve erkek öğretmenlerin, yöneticilerini entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri sergilemesi bakımından da farklı algıladıkları bulunmuştur [$t_{(148)}=2,93$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,02$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,42$).

Öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özellikleri gösterme düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,58$ ve $p<0,05$).

30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özelliklerini farklı düzeylerde gösterdiklerini düşünmektedir.

51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenlere göre daha çok tam serbest yönetim tarzı özelliklerini sergileyen olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30\text{ ve altı}}=2,06$ ve $\bar{X}_{51\text{ ve üstü}}=2,91$).

Öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin istisnalara göre yönetim özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,23$ ve $p<0,05$).

30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler okul yöneticilerinin istisnalara göre yönetim özelliklerini farklı düzeylerde sergilediklerini düşünmektedir.

51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenlere göre daha çok istisnalara göre yönetim tarzı özelliklerini sergileyen olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30\text{ ve altı}}=2,83$ ve $\bar{X}_{51\text{ ve üstü}}=3,42$).

Öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin karizmatik özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,85$ ve $p<0,05$).

30 ve altı yaş ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin karizmatik özellikler sergileme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır.

30 ve altı yaş ve 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha karizmatik gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30\text{ ve altı}}=3,70$; $\bar{X}_{31-40\text{ yaş}}=2,63$; $\bar{X}_{41-50\text{ yaş}}=3,28$ ve $\bar{X}_{51\text{ ve üstü}}=3,32$).

Son olarak öğretmenlerin yaşının, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=3,03 ve p<0,05).

30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösterme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır. 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{30 \text{ ve altı}}=3,53$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}}=3,01$ ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üstü}}=3,12$).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özellikleri gösterme düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=8,67 ve p<0,05). 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin tam serbest yönetim tarzı özelliklerini gösterme düzeylerinin farklı algılandığı bulunmuştur.

21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini daha çok tam serbest yönetim tarzı özelliklerini sergileyen olarak gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{10 \text{ yıl ve altı}}=2,09$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=2,85$).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, okul yöneticilerinin karizmatik özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=6,30 ve p<0,05). 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin karizmatik özellikler sergileme düzeylerini algılamada anlamlı bir fark vardır. 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha karizmatik gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{10 \text{ yıl ve altı}}=3,76$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,22$).

Son olarak, öğretmenlerin kıdemlerinin, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,66$ ve $p<0,05$).

10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösterme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır.

10 yıl ve altında mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{10\text{ yıl ve altı}}=3,49$ ve $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,03$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Faktörlü Liderlik Envanterinin tam serbest yönetim, istisnalara göre yönetim, karizma ve entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerine duydukları güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

- Öğretmen algılarına göre tam serbest yönetim tarzı liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,541$ ve $p<0,01$). Tam serbest yönetim tarzı liderlik özelliklerini gösteren okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumsuz etkilenmektedir.
- Öğretmen algılarına göre istisnalara göre yönetim liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,194$ ve $p<0,05$). İstisnalara göre yönetim özelliklerini gösteren okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumsuz etkilenmektedir.
- Öğretmen algılarına göre karizmatik liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,731$ ve $p<0,01$). Karizmatik davranışlar/özellikler sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir.

- Son olarak, öğretmen algılarına göre entelektüel uyarım ve bireysel destek liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,695$ ve $p<0,01$). Entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir.

4.2. Tartışma

İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güven ile okul müdürlerinin liderlik stillerine olan algıları arasındaki araştırmaların çeşitli sonuçları şöyledir:

Araştırmayı yaptığımız resmi ilköğretim okullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerine olan güven düzeyleri “yüksek” düzeyde görülmektedir. İlköğretim okullarında okul yöneticisine duyulan güven düzeyini öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan araştırmasında da Koç (2008) öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerine “yüksek” düzeyde güvendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmayı yaptığımız resmi ilköğretim okullarda, cinsiyetin güven için bir faktör olup olmadığını belirlediğimizde erkeklerin okul müdürlerine kadınlardan daha çok güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkekler, okul müdürlerine yüksek düzeyde güvenirken bu düzey kadınlarda orta olarak belirlenmiştir. Koç ve Yazıcıoğlu (2011) ‘nun araştırmasında ise kadın veya erkek olma durumuna göre yöneticiye duyulan güven bir farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırmayı yaptığımız resmi ilköğretim okullarında 30 yaş ve altı gruptaki öğretmenlerin okul müdürlerine, 51 yaş ve üstüne göre orta daha çok güvendikleri sonucuna

ulaşlmıştır. 30 yaş ve altı grubundaki öğretmenler okul müdürlerine yüksek düzeyde güvenirken 51 yaş ve üstünde bu oran orta seviyededir.

Dayioğlu (2010) 'nun yaptığı araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yöneticilerine daha çok güvendikleri, meslekte emekliliği yaklaşmış öğretmenlerin yöneticilerine güven konusunda mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle aynı duyguları paylaşmadıkları varsayılabilir.

Özdil (2005) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninde olduğu gibi kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin birbirlerine veya yöneticilerine duydukları güven bakımından farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Koç (2008) 'un araştırmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim durumları, kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Özdil (2004) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar görülmektedir. Kıdem, cinsiyet ve okuldaki hizmet sürelerine göre öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden Eğitim YO/ Eğitim E. ve Eğitim Fakültesi'ni bitirmiş öğretmenlerin okul müdürlerine olan güvenlerinin yüksek olduğu belirlenirken diğer fakülteleri bitiren öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güvenin orta olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdemin okul müdürüne duyulan güveni araştırmaya katılan öğretmenlerce belirlenirken 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güvenin yüksek, 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin güveninin ise orta olduğu belirlenmiştir.

Polat'ın (2007) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin kişisel nitelikleri güven düzeyini belirlemede önemli bir değişkendir. Erkekler kadınlara, ilköğretim okulu öğretmenleri

ortaöğretim öğretmenlerine, görevlendirmeye çalışanlar kadrolulara, genç öğretmenler yaşlılara, bir okulda çalışma kıdemi az olanlar çok olanlara, öğretmen sayısı az olan okulda çalışanlar çok olanlara göre okul yöneticilerine daha fazla güvenmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarını incelediğimizde, araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okullarında okul yöneticilerini en çok dönüşümcü liderliğin karizmatik özelliklerini gösterir olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri ikinci en yüksek liderlik stili özellikleri, yine dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım ve bireysel destek olmuştur.

Kültür (2006) 'ün yaptığı araştırmaya göre öğretmenler, okul müdürlerinin okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alt boyutlara bakıldığında ise okul müdürlerinin yüksek oranda "Karizmatik liderlik" sonra "Entelektüel uyarım" liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler.

Erturgut (2000) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından "bireysel destek sağlama" ve sonra "Entelektüel uyarma" en yüksek ortalamaya sahip boyutlardır.

Sezer (2005), Korkmaz (2005) ve Açıkalın (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtilmiştir.

Kültür (2006), Erturgut (2000), Sezer (2005) ve Açıkalın (2000), öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine olan değerlendirmesi açısından yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin liderlik stilini algılamada bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelendiğinde 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin, okullarında yöneticilerini daha çok tam serbest yönetim tarzı özelliklerini

sergileyen olarak gördükleri anlaşılmaktadır. 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha karizmatik gördükleri anlaşılmaktadır. 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösterme düzeylerini algılamada da anlamlı fark vardır. 10 yıl ve altında mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Kültür (2006) 'ün araştırmasında okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik boyutundaki farklılıklar incelendiğinde; öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki kıdemleri arttıkça, yöneticilerin “dönüşümcü liderlik” davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin arttığını, düşündüklerini göstermektedir. Ancak “11–15” yıllık kıdem grubundan sonra algı düzeyinde bir düşüş gözlenmektedir. Oysa Açıkalın (2000) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem süresi değişkenine göre okulu müdürlerinin etkili yöneticilik ve liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Sezer (2005)'in araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha fazla sergilemektedirler. İlköğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ilişkin öğretmen değerlendirmesi ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında etkileşimci liderliğin alt boyutu olan Laissez-faire (tam serbest) yönetim tarzı dışında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Eğitim durumlarına göre, yüksek okul veya eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, fakülte mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin laissez-faire (tam serbest) yönetim tarzını daha fazla ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen değerlendirmesi ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak yöneticilerinin liderlik stillerini nasıl algıladıklarını incelediğimizde öğretmenlerin yöneticilerini istisnalara göre yönetim stili bakımından farklı algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenler, okullarında yöneticilerini daha çok istisnalara göre yönetim özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenler, yöneticilerini karizma bakımından da farklı algılamaktadırlar. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerini daha çok karizmatik özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, yöneticilerini entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri sergilemesi bakımından da farklı algıladıkları bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarında yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri gösteren bir yönetici olarak algıladıkları görülmektedir.

Doğan (2005) ve Kaya (2002) ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan araştırmamızla uyumluluk göstermemektedir. Yine Açıkalın (2000) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin yaş, eğitim durumu ve kıdemleri ile liderlik özellikleri arasında bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına göre 10 yıl ve altı mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında okul yöneticilerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösterme düzeylerini algılamada anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında 10 yıl ve altında mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini daha çok entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikler gösteren olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Kültür (2006) 'ün araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde eğitim gruplarının eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik boyutunu değerlendirmelerine ilişkin algı düzeyi de yükselmiştir. Üniversite mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algıları yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

4.3. Öneriler

Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre öğretmenler, okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stili sergiledikleri görüşündedirler. Bass (1990) ' a göre ise dönüşümcü liderler dürüst ve güvenilirlerdir. Düşünceleriyle çalışanlara ilham olurlar, onları harekete geçirerek ekstra çabayla büyük şeyleri başarmaya yöneltebilirler. Dönüşümcü liderler astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Buna göre uygulayıcılara şunlar önerilebilir:

- Eğitim yöneticiliği özendirilmeli ve eğitim yöneticilerine sağlanan olanaklar artırılmalıdır.
- Değişime açıklık eğitim düzeyinin artmasıyla açıklanabildiği için yöneticiler liderlikle ilgili bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmelidirler.
- Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik anlayışına duydukları güvenden yola çıkarak okul yöneticilerinin çalıştıkları ortamda dönüşümcü liderlik özellikleri kullanarak öğretmenlerin daha fazla verimli çalışabilmelerini sağlayacak önlemler alınmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde, eğitim yöneticisi yetiştiren bölümlerde dönüşümcü liderlik dersleri açılarak okul yöneticileri yetiştirilebilir.

- Dönüşümcü liderliğin, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim programlarında dalında yüksek lisans ve doktora dersi olarak okutulması sağlanabilir.
- Okul müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerini sergileyici şekilde teşvik edilmelidir.
- Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterip göstermediklerini belirlemek için ilköğretim müfettişleri de bu konuda yetiştirilmelidir.

4.4. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırma genişletilerek özel ilköğretim ile resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında da yapılabilir.
- Araştırma özel ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında yapıldığında resmi ve özel okullardaki sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma İstanbul ilinde yapılmıştır. Aynı araştırma sosyal, ekonomik ve coğrafi yönlerden farklı iki ildeki sonuçların karşılaştırılması yoluyla da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, No.10, S. 1-11.
- Akiş, Y. (2004). *Türkiyenin Gerçek Yöneticilik Haritası*. İstanbul: Alfa Yayınları, S.72.
- Arı, G. (2003). Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı? *Gazi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, S.9-34.
- Arslantaş, C. (2007). Lider-Üye Etkileşiminin Yöneticiye Duyulan Güven Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma. *Tisk Akademi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3, S.161
- Arslantaş, C. ve Dursun, M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisine Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), S. 111-128.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, S. 1-13.
- Aycan, Z. (2001). *Paternalizm: Yönetim ve Liderlik Anlayışına İlişkin Üç Görgül Çalışma*, C. 1, S. 21-22.
- Aydar, N. (2000). *Karizmatik Liderlik*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları, s. 83.
- Baltaş, A. (2000), *Ekip Çalışması ve Liderlik*. Remzi Kitabevi, İstanbul, s. 57-59.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*. İstanbul: İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayını, Baskı 3, No:257, S. 168-169.
- Barutçigil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi, S.13, 38, 39.
- Başaran, İ. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası, s. 53.
- Beceren E. (2000). Güven. *İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi*, Eylül-Ekim, S. 70-71.
- Butler, J. (1991). Toward Understanding and Measuring Conditions of Trust: Evolution of Conditions of Trust inventory. *Journal of Management*, 17, S. 643-663.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7.baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Can, Niyazi. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, Sayı 2, S. 137-167.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık, S. 4, 154.

- Demircan, N. (2003). *Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*. Kocaeli: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, S.140.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10 (2), S. 139-150.
- Demirel, Y. (2008). *Örgütsel Güvenin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Tekstil Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*, Celal Bayar Üniversitesi İİBF, Cilt 15, Sayı 2. S.98-99.
- Driscoll, J. (1978). *Trust and Participation in Organizational Decision Making a Predictors of Satisfaction*. *Academy of Management Journal*. 21 (1), S. 44-56.
- Efil, İ. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları, S. 85, 100.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmanlığında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları, S. 3, 27, 35.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, S.35-95.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları, s. 46.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2010). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gordon, T. (2002). *Etkili Liderlik Eğitimi*. Çev. Emel Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık, S.3.
- Göksu, T. (2006). *Güvenlik Sektörünün Yönetiminde Liderlik*. İstanbul: M.İ.A. Seminer Notları, S. 1.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler*. Ankara: Eğitim Yönetimi, Yıl:2 Sayı:2.
- Güneşer, A. B. (2002). *Organizasyonlarda Güvenin Çalışanın İş Tatminindeki Rolü ve Önemi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri Açısından Liderlik*. İstanbul: Ocak Yayınları, S. 99
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi*. Isparta: SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, S. 16.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları, S. 193-194.
- Hosmer, L. (1995). *Trust: The Connecting Link Between Organizational Theory And Philosophical Ethics*, *Academy of Management Review* 20, Sayı 2, S. 379- 403
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1979). *Advances in Factor Analysis And Structural Equation Models*. New York: University Press of America.

- Kabasakal, H. (2000). *Modern Liderlik Teorisi*. İstanbul: Hayat Yayınları, S.112.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Geliştirilmiş 11. Baskı. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.36
- Karkın, N. (2004). Kamu ve Özel Sektör Yöneticilerinin Liderlik Davranışları: Bir Literatür Analizi Denemesi. *T.İ.D.Dergisi*, Sayı 445, S. 54.
- Katrinli, A, Canday,T. ve Necan, Ö. (2000). *Güç Tipleri ve Grup Etkinliği*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, S.76.
- Keçecioglu, T. (2003). *Liderlik & Liderler*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri, s. 10, 12, 18.
- Kırel, Ç. (2001) Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt. 1, S.1.
- Kırel, Ç. ve Özkalp, E. (2001). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Ekin Yayınevi, s. 51.
- Kılınç, T. (2000). *Liderlikte Durumsallığın Ötesi (II): Karizmatik Liderlik Yaklaşımı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, C. 25, S.11
- Koç, Ç. (2008). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye Duyulan Güven ile İş Tatmini Arasındaki İlişki: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (1), S. 46, 57.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers
- McAllister, D.(1995). *Affect And Cognition- Based Trust As Foundations For Interpersonal Cooperation In Organizations*, *Academy of Management Journal*, 38, Sayı 1, s. 25
- Mohan, Y. (2001). *Kadın Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Bir Uygulama*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Denizli, S. 75.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.

- Özdaşlı, K. ve Yücel, S. (2010). Yöneticiye Bağlılıkta Yöneticiye Güvenin Etkisi: Yapısal Etkinlik Modeli İle Bir Analiz, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, S.68-70.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özel, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları, *Ege Eğitim Dergisi*, S.107-108.
- Özkan, A. (2008). *Mülki İdari Amirlerinin Liderlik Davranışlarının Eğitim Üzerindeki Etkisi*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Polat, S., Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, *Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 Bahar, 307-331.
- Polat, S., Celep, C. (2008). Relation Between Justice Perception And Perception of Confidence in School of Secondary School Vice-Directors, Konya: 11. International Conference on Further Education in The Balkan Countries.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Şişman, M. (2002). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sungurlu, M. (2001). *Öğrenen Örgütler ve Yeni Liderlik Yaklaşımı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, S. 98.
- Tüzün, K. (2006). *Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Wech, B. (2002). *Trust Context, Effect on Organizational Citizenship Behavior, Supervisory Fairness, and Job Satisfaction Beyond the Influence of Leader-Member Exchange*, Business & Society, Vol. 41 No. 3, September.

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin “ kişisel bilgileri “ ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (x) koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz;

1. Kadın

2. Erkek

2. Yaşınız;

1. 30 yaş ve daha az yaş

2. 31- 40

3. 41- 50

4. 51 ve üzeri yaş

3. En son mezun olduğunuz okul;

1. Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu/ Eğitim Fakültesi

2. Diğer Fakülteler

4 . Öğretmenlikteki kıdeminiz

1. 5 yıl ve daha aşağı yıl

2. 6- 10 yıl

3. 11- 15 yıl

4. 16- 20 yıl

5. 21 yıl üzeri yıl

EK-2**ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİNE GÜVEN ÖLÇEĞİ**

Aşağıda, okulumuzun “yöneticiye güven düzeyi” ile ilgili maddeler vardır. Bu maddelerde ifade edilen durumların okulumuzda gerçekleşme düzeyini uygun seçeneğe “x” işareti koyarak belirtiniz.

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
YÖNETİCİ AÇIKLIK					
1.Okulumuzun yöneticileri, okulda neler olup bittiğini öğretmenlere anlatmaz.					
2.Okulumuzun yöneticileri, kişisel bilgilerini öğretmenlerle açıkça paylaşır.					
3.Bu okuldaki yöneticiler, okul dışındaki yaşamlarından rahatça bahsedebilirler.					
YÖNETİCİ DÜRÜSTLÜK					
4.Yöneticilerimiz sözünü tutar.					
5.Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilerin dürüstlüğüne inanırlar.					
6.Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilerin söylediklerine inanırlar.					
YÖNETİCİ GÜVENİRLİK					
7.Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilerin tutarlı olduğunu düşünürler.					
8. Okul yöneticilerimiz, öğretmenlerin çıkarlarını düşünür.					
9.Okul yöneticilerimiz başladıkları işi bitirirler.					
YÖNETİCİ UZMANLIK					
10.Bu okulun yöneticileri işlerinde yeteneklidir.					
11.Okulumuz yöneticilerinin işlerini iyi yaptıklarına inanıyorum.					
12.Öğretmenler, yöneticilerimizin işlerinde uzman olduklarını düşünürler.					
YÖNETİCİ YARDIMSEVERLİK					
13. Okulumuzun yöneticileri, öğretmenlerle ilgilenmez.					
14. Okulumuzun yöneticileri öğretmenlerin sorunlarına duyarlıdır.					
15. Bu okulun öğretmenleri, gerektiğinde yöneticilerden destek geleceğini bilirler.					

MADDELER	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
YÖNETİCİ RİSK ALABİLİRLİK					
16. Okul yöneticilerimizin davranış ve hareketleri öğretmenlerde şüphe uyandırır.					
17. Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilere şüphe ile yaklaşırlar.					
18. Öğretmenler, yöneticilerinden kuşku duyarlar.					

EK-3**ÇOKLU LİDERLİK ENVANTERİ (MLQ)**

Aşağıda, okul yöneticinizin “liderlik stili” ile ilgili maddeler vardır. Bu maddelerde ifade edilen durumların “değerlendirdiğiniz bireyde” gerçekleşme düzeyini uygun seçeneğe “x” işareti koyarak belirtiniz.

		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
		5	4	3	2	1
1	Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.					
2	Önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.					
3	Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.					
4	Dikkati düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırır.					
5	Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.					
6	En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.					
7	Kendisine ihtiyaç duyulduğunda orada bulunmaz.					
8	Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.					
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					
10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.					
12	Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.					
13	Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
14	Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde gösterir.					
15	Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.					
16	Performans hedeflerine erişildiğinde bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.					
17	“Eğer bozuk değilse tamir etme.” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini belli eder.					
18	Grubun yararına olacak şeyleri kabul etme					
19	İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.					

		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
		5	4	3	2	1
20	Problemler ağırlaştığından müdahale eder.					
21	Bana kendisine saygı oluşturacak biçimde davranır.					
22	Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerine yoğunlaştırır.					
23	Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					
24	Bütün hataların kaydını tutar, izler.					
25	Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					
26	Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.					
27	Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.					
28	Karar vermekten kaçınır.					
29	Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
30	Benim problemlere birçok farklı açılardan bakmamı sağlar.					
31	Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirmem için bana destek olur.					
32	Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.					
33	Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.					
34	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
35	Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.					
36	Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.					

EK-4

Çoklu Faktörlü Liderlik Envanteri Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler Ölçek Maddeleri

	\bar{X}	SS
01. Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.	3,69	1,06
02. Önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.	3,51	0,92
03. Problemler ciddi bir hal alınca kadar müdahale etmez.	3,01	1,19
04. Dikkati düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırır.	3,23	1,02
05. Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.	2,60	1,32
06. En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.	3,05	1,31
07. Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.	2,44	1,27
08. Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.	3,39	1,02
09. Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.	3,94	0,96
10. Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	3,28	1,18
11. Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	3,26	1,18
12. Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	2,92	1,15
13. Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.	3,66	1,14
14. Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde gösterir.	3,66	1,12
15. Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.	2,86	1,18
16. Performans hedeflerine erişildiğinde bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.	3,05	1,16
17. Eğer bozuk değilse tamir etme anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.	2,99	1,22
18. Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.	3,49	1,18
19. İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.	3,59	1,15
20. Problemler ağırlaştığından müdahale eder.	3,47	1,17
21. Bana kendisine saygı oluşturacak biçimde davranır.	3,71	1,22
22. Bütün dikkatini hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerine yoğunlaştırır.	3,10	1,23
23. Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.		

	3,75
	1,00
24. Bütün hataların kaydını tutar, izler.	3,04
	1,14
25. Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.	3,49
	1,11
26. Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.	3,26
	1,15
27. Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.	2,84
	1,15
28. Karar vermekten kaçınır.	2,46
	1,18
29. Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.	2,74
	1,20
30. Benim problemlere birçok farklı açılardan bakmamı sağlar.	2,83
	1,20
31. Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.	2,85
	1,21
32. Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.	3,07
	1,26
33. Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.	2,53
	1,20
34. Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.	3,48
	1,24
35. Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.	3,52
	1,19
36. Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.	3,57
	1,17

EK-5**Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	ss
01. Okulumuzun yöneticileri, okulda neler olup bittiğini öğretmenlere anlatmaz.	2,90	1,18
02. Okulumuzun yöneticileri, kişisel bilgilerini öğretmenlerle açıkça paylaşır.	3,03	1,16
03. Bu okuldaki yöneticiler, okul dışındaki yaşamlarından rahatça bahsedebilirler.	2,97	1,18
04. Yöneticilerimiz sözünü tutar.	3,77	0,98
05. Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilerin dürüstlüğüne inanırlar.	3,75	1,00
06. Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilerin söylediklerine inanırlar.	3,68	0,98
07. Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilerin tutarlı olduğunu düşünürler.	3,51	1,02
08. Okul yöneticilerimiz, öğretmenlerin çıkarlarını düşünür.	3,55	1,02
09. Okul yöneticilerimiz başladıkları işi bitirirler.	3,69	0,90
10. Bu okulun yöneticileri işlerinde yeteneklidir.	3,59	1,07
11. Okulumuz yöneticilerinin işlerini iyi yaptıklarına inanıyorum.	3,58	1,08
12. Öğretmenler, yöneticilerimizin işlerinde uzman olduklarını düşünürler.	3,31	1,06
13. Okulumuzun yöneticileri, öğretmenlerle ilgilenmez.	2,40	1,10
14. Okulumuzun yöneticileri öğretmenlerin sorunlarına duyarlıdır.	2,35	1,07
15. Bu okulun öğretmenleri, gerektiğinde yöneticilerden destek geleceğini bilirler.	3,45	1,07
16. Okul yöneticilerimizin davranış ve hareketleri öğretmenlerde şüphe uyandırır.	2,24	0,97
17. Bu okuldaki öğretmenler, yöneticilere şüphe ile yaklaşırlar.	2,31	0,98
18. Öğretmenler, yöneticilerinden kuşku duyarlar.	2,20	0,93

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI ÖRGÜTSEL GÜVEN ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinde Türkçe'ye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum "Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeğini" Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda Yüksek lisans öğrencisi olan Pelin ÖZYİĞİT'in yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin veriyorum.

28.09.2011



Yrd. Doç. Dr. SONER POLAT

Atıf kaynakları

Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (The Relationship between Organizational Justice Perceptions, Level of School and Administrator Trust, and Organizational Citizenship Behaviors of Secondary School Teachers in Turkey ERIC:ED507710)

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307-331.

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Relation Between Justice Perception And Perception Of Confidence In School Of Secondary School Vice-Directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries , (2008) Konya.

For use by Pelin Ozyigit only. Received from Mind Garden, Inc. on October 10, 2011
Permission for Pelin Ozyigit to reproduce 50 copies
within one year of October 10, 2011

Multifactor Leadership Questionnaire
Instrument (Leader and Rater Form)
and Scoring Guide
(Form 5X-Short)

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work – via payment to Mind Garden – for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/135684
Konu : Anket (Pelin ÖZYİĞİT)

25/10/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :** a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26/09/2011 tarihli ve 725 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 19/10/2011 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Pelin ÖZYİĞİT'in "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tezine ilişkin İlimiz Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki ekli listede belirtilen 20 ilköğretim okulunda araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Pelin ÖZYİĞİT'in söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. M. N. Y. DİZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/10/2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: seb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-044-/136335
Konu : Anket (Pelin ÖZYİĞİT)


26./10/2011

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

İlgi : a) 26/09/2011 tarihli ve 725 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 25/10/2011 tarih ve 135684 sayılı Onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Pelin ÖZYİĞİT'in "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tezine ilişkin İlimiz Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki ekli listede belirtilen 20 ilköğretim okulunda araştırma yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Metin TAŞDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: seb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında İstanbul'da dünyaya geldim. İlk ve orta öğrenimimi İstanbul'daki çeşitli okullarda tamamladıktan sonra 2005 yılında Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun oldum. Aynı yıl yine Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisansı'na başladım ve 2009 yılında bu bölümden mezun oldum.

Öğretmenlik eğitimimi tamamladıktan sonra çeşitli özel okullarda Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yaptım, meslek hayatıma özel bir okulda Türkçe Öğretmeni olarak devam etmekteyim.