



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Bayram KİRİŞ

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Samsun, 2016

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Bayram KİRİŞ

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Samsun, 2016

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

11.03/2016

Bayram KIRIŞ

Bayram Kiriş

TEZ KABUL VE ONAYI

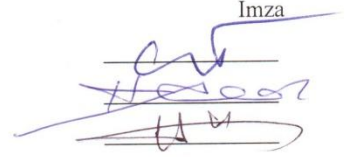
Bayram KİRİŞ tarafından hazırlanan Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışma, 11/03/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Ekber TOMUL

Üye: Yrd.Doç.Dr. Hüseyin ASLAN Danışman

Üye: Yrd.Doç.Dr. Yüksel GÜNDÜZ

İmza



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

__/__/__

Enstitü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bayram KİRİŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Mart/2016

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki/karizma, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe merkez ilçesinde toplam 73 ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 1280 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen Menteşe merkez ilçede ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 369 öğretmendir.

Bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile geliştirilmiş nicel bir araştırmadır. Veriler Dönüşümcü Liderlik Anketi ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Daha sonra veriler SPSS 21.0 programına rakamlarla kodlanıp girilerek istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiş ve tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmada verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma hesapları, çarpıklık katsayısı, Pearson Korelasyon Katsayısı ile parametrik testlerden One-Way Anova Testi, t-Testi ve Tukey HSD Testi kullanılmıştır. $p < 0,05$ için tüm sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü, yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş; sadece eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile ilgili algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü, yaş,

cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü Liderlik, Mesleki Benlik Saygısı, İdealleştirilmiş Etki/Karizma, Entelektüel Uyarım, Esin Kaynağı Olma ve Bireyselleştirilmiş İlgisi.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL HEADMASTERS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FEATURES AND TEACHERS' OCCUPATIONAL SELF ESTEEM ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences, M.A., March/2016

Supervisor: Assist. Prof. Hüseyin ASLAN

The aim of this study is to reveal the relationship between school headmasters' transformational leadership features and teachers' occupational self esteem according to primary, elementary and high schools teachers' perceptions. Transformational leadership features can be classified as idealized influence/charisma, intellectual stimulation, inspirational motivation and individualized consideration. The population of this study consists of 1280 teachers working at the 73 primary, secondary and high schools in Menteşe Central County of The Province Muğla in 2014-2015 academic year. The sample consists from 369 primary, secondary and high school teachers in Menteşe Central County who are chosen by cluster sampling method.

This study is a quantitative survey developed with relational screening model. Data have been gathered with Transformational Leadership Scale and Occupational Self Esteem Scale application. The data have been analyzed with statistical methods by SPSS 21.0.

In the research, data analysis have been done with percentage, frequency, arithmetic average, standart deviation calculation, skewness coefficient, Pearson Correlation Tests and One-Way Anova Tests, t-Tests and Tukey HSD Tests which are parametric ones. For $p < 0,05$, all results have been accepted statistically significant. In results of the research, it has been found at a medium level, positive and significant relationship for school headmasters' transformational leadership features according to teachers' perceptions and teachers' occupational self esteem. In the perceptions of teachers about the headmasters' transformational leadership features, significant differences has been found in terms of teachers' working institutions, ages, gender and their experience in their job, but not found for educational level. To sum up, teachers' perceptions about occupational self esteem

differentiates significantly according to the kinds of teachers' working institutions, ages, gender and experience in the job but they don't differentiate significantly in terms of educational level variable.

Key Words: Transformational Leadership, Occupational Self Esteem, Idealized Influence/Charisma, Intellectual Stimulation, Inspirational Motivation, Individualized Consideration.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmamın planlanmasında ve yürütülmesinde her türlü desteğini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN'a, bugüne kadar eğitim hayatıma katkısı olan tüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Tez çalışmamın hazırlanmasında yardımlarına başvurduğum eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere, bu günlere gelmemde her türlü emeği ve desteği sağlayan anneme ve babama, ayrıca bu çalışmanın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen hayat arkadaşım sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim.

Bayram KİRİŞ

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------|------|
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | v |
| TEŞEKKÜR | vii |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLO LİSTESİ | xii |
| KISALTMALAR | xiv |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 4 |
| 1.4. Sayıtlar | 5 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 5 |
| 1.6. Tanımlar | 5 |

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

| | |
|--|----|
| 2.1. Liderliğin Tanımı | 7 |
| 2.2. Liderlikte Güç Kaynakları | 9 |
| 2.3. Liderlik Kuramları (Yaklaşımları) | 11 |
| 2.3.1. Özellik Kuramı | 11 |
| 2.3.2. Davranışsal Kuram | 12 |
| 2.3.3. Durumsallık Kuramı | 15 |
| 2.3.4. Yeni Yaklaşımlar | 19 |
| 2.3.4.1. Vizyoner Liderlik | 20 |
| 2.3.4.2. Öğretimsel Liderlik | 21 |
| 2.3.4.3. Etik (Moral) Liderlik | 21 |
| 2.3.4.4. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik | 22 |
| 2.3.4.4.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları | 24 |
| 2.3.4.4.1.1. İdeal Etki (Karizma) | 25 |
| 2.3.4.4.1.2. Entelektüel Uyarım | 25 |

| | |
|--|----|
| 2.3.4.4.1.3. Esin Kaynağı Olma (İlham Verici Motivasyon) | 26 |
| 2.3.4.4.1.4. Bireyselleştirilmiş İlgi | 27 |
| 2.4. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 28 |
| 2.5. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 32 |
| 2.6. Mesleki Benlik Saygısı | 34 |
| 2.6.1. Benlik Kavramı | 34 |
| 2.6.2. Benlik Saygısı | 35 |
| 2.6.3. Benlik Saygısının Gelişimi | 35 |
| 2.6.4. Mesleki Benlik Saygısı | 36 |
| 2.7. Meslek Seçimi/Gelişimi Kuramları | 38 |
| 2.7.1. Özellik-Faktör Kuramı | 38 |
| 2.7.2. Super'in Mesleki Benlik Kuramı | 38 |
| 2.7.3. Holland'ın Tipoloji Kuramı | 39 |
| 2.7.4. Roe'nun Gereksinim Kuramı | 41 |
| 2.8. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 41 |
| 2.9. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 43 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

| | |
|----------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli | 45 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 46 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 48 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 50 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 51 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

| | |
|--|----|
| 4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular | 53 |
| 4.2. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular | 56 |
| 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular | 58 |
| 4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular | 60 |

| | |
|--|----|
| 4.5. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular | 63 |
| 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular | 65 |
| 4.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular | 66 |
| 4.8. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular | 67 |
| 4.9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular | 69 |
| 4.10. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular | 71 |
| 4.11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular | 73 |
| 4.12. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular | 75 |
| 4.13. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular | 76 |
| 4.14. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki | 78 |

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

| | |
|--|-----------|
| 5.1. Sonuçlar | 81 |
| 5.1.1. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Sonuçlar | 81 |
| 5.1.2. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Sonuçlar | 83 |
| 5.2. Öneriler | 84 |
| 5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler | 84 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 85 |
| KAYNAKÇA | 86 |
| EK-1: Kişisel Bilgi Formu | 94 |
| EK-2: Dönüşümcü Liderlik Anketi | 95 |
| EK-3: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | 97 |
| EK-4: Dönüşümcü Liderlik Anketi İçin İzin Belgesi | 98 |
| EK-5: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği İçin İzin Belgesi | 99 |

| | |
|--|------------|
| EK-6: Anket Uygulama İzin Belgesi (Valilik Oluru) | 100 |
| EK-7: Anket Uygulanan Okullar Listesi | 101 |
| ÖZGEÇMİŞ | 102 |



TABLO LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Bilgiler | 47 |
| Tablo 2: Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutlarının Madde Numaraları | 49 |
| Tablo 3: Dönüşümcü Liderlik Anketi Seçenekleri ve Puan Aralıkları | 49 |
| Tablo 4: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları | 50 |
| Tablo 5: Dönüşümcü Liderlik Anketinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı | 53 |
| Tablo 6: Dönüşümcü Liderlik Anketi Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular | 54 |
| Tablo 7: Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular | 56 |
| Tablo 8: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı | 58 |
| Tablo 9: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular | 59 |
| Tablo 10: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 11: Dönüşümcü Liderlik Anketi Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 12: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları | 63 |
| Tablo 13: Dönüşümcü Liderlik Anketi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları | 64 |
| Tablo 14: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları | 65 |
| Tablo 15: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 16: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları | 67 |

| | |
|---|----|
| Tablo 17: Dönüşümcü Liderlik Anketi Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları | 68 |
| Tablo 18: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 19: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 20: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları | 72 |
| Tablo 21: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları | 72 |
| Tablo 22: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları | 74 |
| Tablo 23: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları | 75 |
| Tablo 24: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 25: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları | 77 |
| Tablo 26: Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları | 78 |
| Tablo 27: Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutları İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları | 79 |

KISALTMALAR

| | |
|-----------|--|
| çev. | : Çeviren |
| ed. | : Editör |
| vb. | : Ve Benzeri |
| Akt. | : Aktaran |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| SPSS | : Statistical Package for The Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) |
| % | : Yüzde |
| F | : Frekans |
| N | : Örneklem Sayısı |
| p | : Anlamlılık Değeri |
| Ss | : Standart Sapma |
| \bar{X} | : Aritmetik Ortalama |
| t | : t-Testi Sonucu |
| G. Arası | : Gruplar Arası ilişki |
| G. İçi | : Gruplar İçi İlişki |
| ÇK | : Çarpıklık Katsayısı |
| r | : Korelasyon Katsayısı |

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki" ile ilgili araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılardır. İnsan daima tek başına gerçekleştiremeyeceği çıkarları ve ihtiyaçları benzer çıkar ve ihtiyaçların baskısındaki kişilerle birlikte bir grup meydana getirerek gerçekleştirme gayretindedir. Ayrıca meydana getirdikleri grupları yönetecek ve hedeflerine ulaştıracak liderlere de gereksinim duymaktadırlar (Eren, 2012: 435). Tarihsel süreçte liderliği incelediğimizde, liderlikle ilgili en eski kaynaklara 5000 yıllık Mısır hiyeroglif yazıtlarından ulaşmak mümkündür. M.S. 300 ve 400 yıllarında, Yunan filozofları Platon ve Aristo'nun liderlikle ilgili ifadeleri bulunmaktadır. Ülke ve ulusların tarihine baktığımızda, dünya'da pek çok lider yer almıştır. Hitler, Bush ve Saddam Hüseyin gibi olumsuz karakter çizen liderler olduğu gibi Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luther King gibi insanları olumlu etkilemiş liderler de tarih sahnesinde yer almıştır (Aslan, 2013: 107). Liderliği bilimsel olarak ele aldığımızda; psikoloji, sosyoloji, siyaset, yönetim bilimi gibi birçok sosyal bilimin ortak inceleme konularından biridir. Ancak buna rağmen, liderliğin anlamı açısından sosyal bilimciler arasında ortak bir kanaat yoktur. Liderlik, farklı bakış açılarından ele alınıp incelendiğinde, farklı şekillerde analiz edilip tanımı yapılabilen bir kavramdır (Şişman, 2004: 1). Buradan anlaşılmaktadır ki liderlik, insan topluluğunun olduğu her yerde ve dönemde vardır; ancak liderlik ile ilgili algı ve tanımlar da değişiklik gösterebilmektedir.

Çağımızın en önemli gerçeği, değişimdir. Her şey hızla değişmektedir. Örgütler de bu süratli değişime uymaya ve bu değişimin içinde var olmaya

çalışmaktadırlar. Sıradan yöneticilerle örgütsel değişim gerçekleştirilemeyeceği için donanımlı liderlere de gereksinim duyulmaktadır. Örgütsel değişim ve dönüşüm için gerekli olan liderlik özellikleri, örgütlere göre değişse de bütün örgütlerde liderlerin; erdem, vizyon, merak, kendine güven, coşku, ekip ruhu, risk alma ve iyi bir eğitim gibi birtakım ortak özelliklerinin bulunması gerekmektedir (Tunçer, 1999: 58).

1960'lı yıllardan sonra, yönetim alanında liderlik kavramı üzerine çeşitli yaklaşımlar geliştirilerek, örgütlerde yüksek performans ve başarı elde edilmeye çalışılmıştır. Bu düşüncelerden etkilenecek ortaya çıkan liderlik yaklaşımlarından biri de dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderliğin temel amacı ise değişimdir (Celep, 2004: 1). Buradan hareketle, dönüşümcü liderlerin varoluşlarının gerekçesi de değişimdir. Dönüşümcü liderler, kendilerini değişim temsilcileri olarak tanımlarlar. Bu liderlerin profesyonel ve kişisel imajları, bir farklılık yaratmak ve kurumlarını değişim ekseninde düzenlemek şeklinde oluşmuştur (Karayılmaz, 2006: 1). Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan birçok yorum vardır. Bunlar incelendiğinde, tümünün ortak noktası insandır. Ayrıca etkili bir liderin kriterinin, insan ihtiyaçlarını karşılamak ve bu insanların mevcut üst düzeydeki ilgilerini ortaya çıkartıp, gelişimlerini sağlamak olduğunu söyleyebiliriz (Celep, 2004: 74).

Çağımıza uygun olarak değişen ve gelişen dünyada, her alanda kaçınılmaz olan yenileşmenin, okullarda da karşılık bulması gerekmektedir. Bu açıdan okulları idare eden yöneticilerin; kararlılık, tutarlılık, karizma, ikna, yaratıcılık, yenilikçilik, takım ruhu oluşturma, motive etme, güven verme, hızlı ve etkili karar alıp uygulama gibi bazı özelliklere, yani dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması gerekir. Okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmasının; öğretmenlerin iş doyumlarıyla, örgütsel bağlılıklarıyla ve örgütsel vatandaşlıklarıyla ilişkisini ortaya koyan birçok araştırma alanyazında yer almaktadır. Koçak (2006), Bilir (2007), Zeren (2007), Çetin (2009) ve Baysal'ın (2013) araştırmaları bunlara örnektir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin benliğine mal ettikleri kendi mesleğini önemli ve değerli hissetmelerinde, mesleklerinden hoşnut olmalarında, onur ve gurur duymalarında yani mesleki benlik saygılarını artırmada rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili alanyazında yapılmış herhangi bir çalışma olmadığından öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin araştırmaya değer olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin hangi değişkenlerle ve nasıl bir etkileşimde olduğunun belirlenmesi ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının tespit edilmesi, okul müdürlerine ve öğretmenlere kendilerini değerlendirme olanağı sağlayacağından bu çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin ve öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin belirlenerek, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında ilişki olup olmadığının ortaya konmasıdır. Bu araştırmayla eğitim bilimleri alanı genelinde, eğitim yönetimi ve denetimine bilimsel katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Muğla il merkezinde ilkokul, ortaokul ve lise türündeki resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında bir ilişki var mıdır? Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

I. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ne düzeyde algılamaktadırlar?

II. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarına (idealleştirilmiş etki/karizma, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi) ne düzeyde sahiptirler?

III. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, mesleki benlik saygıları ne düzeydedir?

IV. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

V. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

VI. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Liderlik ve yöneticilik, toplumların her zaman gündeminde olmuştur. İnsanoğlu, en baştan beri hayatta kalmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için; örgütler, topluluklar ve toplumlar meydana getirmiştir. Liderlik, bütün kurumları başarıya götüren en önemli yönetim becerisidir. Sadece kurallara dayalı olarak bir kurumun başarılı bir şekilde yönetilmesi pek mümkün görünmemektedir. Başta bulunan ve yönetmek durumunda olan kimselerin, birtakım liderlik özelliklerine sahip olması zorunludur. İyi bir lider; değişim mühendisidir, yeniliklere her zaman açıktır, vizyon sahibidir ve takipçilerini (izleyenler) etkileyebilir. Dönüşümcü bir lider olan okul yöneticisi, takipçilerini telkinle güdüler, entelektüel uyarım sağlayarak yaratıcılığı teşvik eder, onlarda araştırma ve üretme enerjisi oluşturur, onların esin kaynağıdır, takipçilerinin amaçlara yönelik ilgilerini arttırır ve onları ortak amaçlar etrafında toplar. Ayrıca öğretmenleri ve okuldaki tüm personeli yakından tanır, her birine kişisel ilgi gösterir, her türlü eleştiriyi dikkate alır, sorunların çözümü noktasında astların önerilerine önem verir, astların bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını önemser ve bunları yerine getirmek için çaba sarf eder. Okulun çalışma şartlarını düzenleyerek eğitim kalitesinin yükselmesine yardımcı olur.

Eğitim kalitesinin yükseltilmesinde, öğrencilerde istendik davranış değişikliğinin gerçekleşmesinde, eğitimde verimliliğin artırılmasında, öğretmenlerin mesleklerine verdikleri önem ve değer rolü büyüktür. Bu çalışmayla, öğretmenlerin mesleklerine duydukları saygı üzerinde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin rolü olup olmadığı ortaya konuldu. Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini araştıran çalışmalar olduğu gibi; öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile ilgili yapılmış çalışmalar da vardır. Ancak dönüşümcü liderlik ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan yapmış olduğumuz bu araştırmanın, ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucu eğitimcilere, uzmanlara ve bu konuda araştırma yapanlara bilgi kaynağı olacaktır. Ayrıca bu çalışma ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yükseltilmesi alanında yapılacak çalışmalara da katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada şu sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan ölçekler, geçerliği ve güvenilirliği kabul edilir düzeyde olan envanterlerdir.
2. Veri toplama aracı olarak kullanılan Dönüşümcü Liderlik Anketi, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlikle ilgili durumlarını ölçebilir niteliktedir.
3. Bir diğer veri toplama aracı olan Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, öğretmenlerin mesleki benlik saygılarıyla ilgili durumlarını ölçebilir niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Muğla il merkezi ile sınırlıdır.
3. Alan taraması, Kişisel Bilgi Formu, Dönüşümcü Liderlik Anketi ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Belirli şartlar altında, belirli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için, bir kişinin başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme sürecidir (Koçel, 2001: 596).

Dönüşümcü Lider: Daha yüksek performansa sahip olma, daha fazla ilerleme gayreti taşıma, çalışanların farkındalıklarını artırma, çalışanları gelişmeye ikna etme, örgütteki adanma ve inançları ortaya çıkarmadır (Şahin, 2004: 367).

İdeal Etki (Karizma): Astların, liderinin özel bir kişi olduğunu kabul etmelerini ve lidere güvenmelerini ifade eden davranışlar bütünüdür (Güney, 2008: 418).

Entelektüel Uyarım: Lider, izleyicilerini düşünmeye iten ve yeni fikirlerin gelişmesini sağlayan, yani örgütsel düzeyde yaratıcılığı teşvik eden kişidir (Bolat ve Seymen, 2003: 67).

Esin Kaynağı Olma (İlham Verici Motivasyon): Lider, izleyenleri için bir moral kaynağı olup, kuvvetli bir ortak amaç duygusunu oluşturur. Gelecek hakkında konuşurken pozitif, astlar için de devamlı teşvik edicidir (Karip, 1998: 5).

Bireyselleştirilmiş İlgi: Liderin izleyenlerin her birine kişisel ilgi göstermesi, onlara kendini değerli hissettirmesi, her bireyin kişisel ihtiyaçlarını dikkate alması ve katılımına önem vermesidir (Akçakaya, 2010: 162).

Benlik: Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda elde ettiği kendisine ait bir takım değer, düşünce, duygu ve kavramlar sistemidir (Düzgün, 1998: 177).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Yörükoğlu, 2000: 105).

Mesleki Benlik Saygısı: Bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli görmesidir (Arıcak ve Dilmaç, 2003: 1).

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesiyle ilgili olarak liderliğe, liderliğin güç kaynaklarına, liderlik kuramlarına; ayrıca benliğe, benlik saygısına, mesleki benlik saygısına ve mesleki seçimi/gelişimi kuramlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderliğin Tanımı

Her sosyal toplulukta bazı kişiler diğerlerine göre daha aktiftir. Sosyal gruplarda her zaman bir rol farklılaşması vardır. Eski Yunan ve Roma'da, Herodot, Tacitus ve başka tarihçiler olayların akışına önemli ölçüde katkıda bulunan, göze çarpan kişileri ele almışlardır (Dalay, 2001: 361). Toplum halinde yaşayan insanların, hem kendi içindeki hem de diğer toplumlarla aralarındaki düzeni sağlayacak düzenleyici bir insana ihtiyaçları vardır. Bu insan diğer bütün insanların hepsine baskın gelen, bilgisi ve becerisiyle hepsi üzerinde otorite oluşturan bir düzenleyici olmalıdır. İşte bu düzenleyiciler, toplumlara yön veren liderlerdir (Ergezer, 1995: 13).

Liderlik, insanların zihnini meşgul eden en eski kavramlardan biridir. Bu açıdan liderlik kavramı, araştırmacılar tarafından geçmişten beri yapılan çalışmalarla açıklık kazandırılmaya çalışılan önemli bir konudur (Kesken ve Ünnü, 2011: 5). Liderlik, Anglo-Sakson dillerinde "lead", Yunanca'da "hegemon", Romalılarda "dux", Latince'de "gubernatör" şeklinde ifade edilmektedir. Pers ve Mısır dillerinde lider kelimesine karşılık gelen kelimeler "yol", "yön", "önder" ve "komutan" anlamındadır. M.Ö. 4. yüzyılda yaşayan Sokrates eski Atina'da bir liderlerde bulunması gereken nitelikleri tanımlayan ilk kişidir. Onun öğrencisi olan ve Sokrates'in fikirlerinden yararlanarak bir generalde olması gereken nitelikleri ortaya koyan Ksenofon, "Cyropaedia" adlı eserinde ideal bir yöneticinin niteliklerini listelemiştir (Adair, 2005: 29-66).

1930'lara dek liderlik konusuna fazla önem verilmemiştir. Zaman içerisinde astların üstlerin emirlerini yerine getirmemesi sorunu önem kazanınca liderlik konusu gündeme getirilmiştir (Ilgar, 2005: 57). 1960'lı yıllardan sonra yönetim alanında yapılan çalışmalara, liderlik kavramı katılmış ve çeşitli liderlik tanımları geliştirilmeye başlanmıştır (Celep, 2004: 3). Liderlikle ilgili konu üzerinde çalışan araştırmacılar, 350'den fazla yapılan liderlik tanımından söz etmektedir (Şişman, 2004: 3). Bunları incelediğimizde liderlik konusunda yapılmış bazı tanımlar şu şekildedir: Liderlik, belirli durum veya koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatıdır (Şimşek, 1998: 176). Başka bir tanımda liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmıştır (Şişman, 2004: 3). Yine bir tanımda ise liderlik; bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme bilgisi ve yeteneklerinin toplamıdır (Zel, 2011: 110). Bu tanımlarda da görüldüğü üzere liderlik tanımları açısından literatür incelendiğinde liderliğin net bir tanımı olmadığı görülmektedir (Kesken ve Ünnü, 2011: 5). Fakat başkalarını etkileyerek belirli amaçlara ulaşma düşüncesinin bütün tanımlarda ortak olduğu söylenebilir.

Değişik şekillerde tanımlanan ve ortak noktaları bulunan liderlik, kurumlarda da yer bulmuştur. Bu bağlamda liderlik kavramına eğitim kurumları açısından bakıldığında okullarda öğretmenler içerisinde bilgi, tecrübe bakımından diğer öğretmenlerin saygı duyduğu, fikir danıştığı öğretmenler vardır. Bu insanlar o müesseselerin tabii liderleridir. Dolayısıyla mevki ve statü insanlara çoğu zaman gerçek anlamda liderlik vasfı kazandırmamaktadır (Ergezer, 1995: 15). Ancak şu muhakkaktır ki savaş alanında komutan, kurumlarda ise yöneticiler lider olmak zorundadır (Ünal, 2012: 75).

Bütün bu açıklamaların ışığında; sosyal topluluklarda üstün nitelikleriyle lider olarak kabul bulan kişilerin düzenleyici rolü olduğu, toplumlar için önemli olan liderliğin farklı kültürlerde yer bulduğu, çeşitli araştırmalara konu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca liderliğin pek çok tanımının yapıldığı, bu tanımların ortak noktalarının bulunduğu ve lider olarak kabul görmek için mevki ve statünün yeterli olmadığı söylenebilir.

2.2. Liderlikte Güç Kaynakları

Liderin, grubunu harekete geçirebilme ve belli bir amaca ulaştırabilme boyutlarında etkili olabilmesi, o grubun nitelikleriyle bağlantılı bir biçimde ortaya çıkan gücü etkin bir şekilde kullanabilme becerisine bağlıdır. Liderlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından liderlikte güç kaynakları iyi incelenmelidir (Erdal, 2007: 12). Güç kaynakları ile ilgili olarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada, French ve Raven tarafından yapılan sınıflandırma ele alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre liderin gücünü alabileceği beş önemli kaynak vardır (Koçel, 2001: 451). Bunlar: zorlayıcı güç, ödüllendirme gücü, yasal güç, uzmanlık gücü ve benzetim gücüdür.

Zorlayıcı Güç (Cezalandırma Gücü): Zorlayıcı güç ya da diğer adıyla cezalandırma gücü; grup üyelerine, örgütün amaçlarına ulaşma sürecinde belli bir davranışa yöneltmek için yapılan maddi ve manevi zorlamaları ve liderin astlarını cezalandırma yetkisinin olduğunu ifade etmektedir (Güney, 2008: 382; Şimşek, 1998: 168). Başka bir ifadeyle, çalışanların görevlerini yerine getiremediklerinde cezalandırılacakları korkusu ile iş görmeleridir (Ünal, 2012: 98). Bu gücün dayanağı korkudur. Grup üyelerini korkutan her şey örneğin; fizik güç kullanımından, silah veya başka araç kullanmaya, işini sonlandırma, rütbe düşürme gibi cezalandırmaya ilişkin davranışlara kadar bir güç kaynağıdır (Koçel, 2001: 451). Otorite, çalışanlarını başarıları durumunda ödüllendirirken, başarılarının düşmesi ya da başka olumsuz nedenlerle cezalandırabilmektedir. Liderler otorite kurmakta zorlandıklarında bu güce başvurma eğilimindedirler (Güner, 2002: 19).

Ödüllendirme Gücü: French ve Raven (1959) ödüllendirme gücünü, ödül verebilme temeline dayandırarak tanımlamaktadır (Koşar ve Çalık, 2011: 586). Rahim (1986) bu gücün, astın kendisinden beklenen davranışı göstermesi durumunda, liderin kendisine ödül verebileceğine ilişkin algısından kaynaklandığını ifade etmektedir (Meydan ve Polat, 2010: 131). Liderler çoğunlukla örgüt içinde bu güçten yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirir ve işgörenlerinin istediği ödülü kontrol ederler. Bu güç hem maddi hem manevi olabilir. Örneğin; örgüt çalışanlarına yönelik ücret, terfi, değerlendirme, övgü, sözlü olarak takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar liderin ödül gücünü oluşturur (Çelik, 2000: 4; Eraslan, 2004: 23).

Yasal Güç (Makam Gücü): Yasal güç ya da diğer adıyla makam gücü dediğimiz güç kaynağı, örgüt içindeki hiyerarşiden kaynaklanmakta ve lidere örgütteki statüsünden gelmektedir. Bu güç, otoriteyi ifade eder ve üst-ast arasındaki bir ilişkidir (Akçakaya, 2010: 37-38). Bu güç türünde astlar, liderin kendilerini etkileme hakkına sahip olduğunu kabul eder. Örneğin, bir kuruma yeni başlayan kişi liderin kendisinden bazı şeyleri yapmasını istemesine hakkı olduğunu kabul eder (Güney, 2008: 382). Yasal güç, örgütte çalışan ve faaliyette bulunan grupların o örgütün yöneticisine yasal ilkeler, kurallar ve yönetmelikler nedeniyle itaat etmeleri hakkını veren güçtür. Eğer yönetici bu gücü çalışanların görüş ve rızalarına da önem vererek kullanırsa, demokratik bir ortam yaratmış olur. Bu nedenle, yasal güç zorlayıcı güçten daha kapsamlıdır (Eren, 2012: 391-392).

Uzmanlık Gücü: Bu güç, liderin sahip olduğu özel bilgidir, uzmanlıktan, beceriden ve tecrübeden doğar (Ünal, 2012: 99). Bu güç türünde astların lideri algılaması önemlidir. Lider ya da yönetici, bilgili ve tecrübeli algılanıyorsa astları kolay etkiler (Güney, 2008: 382). Organizasyonlarda kurmay personelin olması da bu tür bir güce örnektir (Koçel, 2001: 452). Liderin uzmanlık gücü, fikirleri büyük bir başarı sağladığında artarken; lider başarısızlıkla sonuçlanan bir karar verdiği veya hatalar yaptığı zaman azalır. Bu sebeple lider, uzmanlık gücünü artırmak için hem yetkiyi hem de deneyimi teşvik etmelidir (Mullins, 1999; Akt. Yavuzylmaz, 2008: 31-32).

Benzetim Gücü (Karizmatik Güç): Liderin kişilik özellikleriyle ilgili bir güç türüdür. Liderin kişiliğinin yönettikleri insanlara ilham vermesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirmesi bu gücün temelini oluşturmaktadır (Güney, 2008: 382). Karizma çekiciliği ifade etmektedir. Lider, astlar için çekici olduğu zaman bu durum astları lidere benzemeye itmektir (Koçel, 2001: 452). Ülke ve dünya tarihine baktığımızda karizmatik liderlerden Mustafa Kemal Atatürk, Martin Luther King ve John Fitzgerald Kennedy gibi kişiler önemli örneklerdir. Bu güç türünde lider çalışanlarına anlayışlı ve adil davrandığında, onların istek ve duygularını dikkate aldığı zaman liderin benzetim gücü artar (Buchanan ve Huczynski, 1992; Akt. Ünal, 2012: 100-101). Liderlerin, astlarını harekete geçirerek örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bu beş güç kaynağını gerekli durumlarda kullanabildiklerini söyleyebiliriz.

2.3. Liderlik Kuramları (Yaklaşımları)

Liderlik kavramının gelişimi ve bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiği zaman liderlik kuramları; (1) Özellik Kuramı, (2) Davranışsal Kuram, (3) Durumsallık Kuramı ve (4) Yeni Yaklaşımlar olarak dört ana başlık altında toplanabilir (Celep, 2004: 7).

2.3.1. Özellik Kuramı

Liderlik konusunda ilk olarak geliştirilen kuram özellik kuramıdır (Bakan ve Büyükbeşe 2010: 74). Bu kuramın temel görüşü liderlik özelliklerine daha çok sahip olan kişilerin, hem lider olacakları, hem de bu özellikleri sayesinde başarılı bir lider olacaklarıdır. Bazı kişiler belirli özelliklerle doğar ve bu özellikleri sayesinde her zaman ve her yerde lider olarak ortaya çıkabilirler. Bu görüş, zaman içerisinde geliştirilerek; ileri evrelerinde liderlik özelliklerinin öğrenilip tecrübe edilebilir nitelikler olduğunu kabul etmiştir (Şimşek, 1998: 177; Zel, 2011: 115).

Özellik kuramında lider, toplumun hayal gücüne girmiş seçkin, yetenekli bir kişidir (Celep, 2004: 9). Bu kişileri diğerlerinden ayıran benzersiz özelliklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu liderlik özellikleri yönetim bilimciler tarafından (1) Fiziksel Özellikler (boy, kilo... gibi), (2) Kişilik Özellikleri (özgüven, bağımsızlık, kararlılık, üstünlük, sorumluluk... gibi) ve (3) Yetenek Özellikleri (zeka, bilgi, etkili konuşma... gibi) olarak 3 grupta toplanmıştır (Özkalp ve Kırel, 2011: 311).

Özellik kuramları eğitim örgütleri açısından ele alındığında bir eğitimcinin, belli kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse, insan sevgisi taşımayan, sabır ve hoşgörü özellikleri bulunmayan bir öğretmenin veya okul idarecisinin mesleğinde beklenen düzeyde bir başarı göstermesi imkansızdır (Celep, 2004: 10-11).

Özellik kuramında, liderin barındırdığı özellikler, onun liderlik davranışlarını ve başarısını etkilemektedir. Yani bir grupta kişinin lider olarak benimsenmesini ve grubu yönetmesini sağlayan sahip olduğu özellikleridir (Koçel, 2011: 468). Kısaca özellik kuramında, bir kişinin lider olabilmesi için o kişinin hem doğuştan hem de yaşantılar sonucu kendisinde birtakım liderlik özelliklerini barındırması gerektiği söylenebilir.

Özellikler kuramının, “Nasıl lider olunur?” sorusunu yeterince açıklayamaması, araştırmacıları başka kuramları araştırmaya yöneltmiştir (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009: 4). Bu nedenle araştırmacılar liderliğe konu olan grupların yapı ve işleyişine yönelmişlerdir. Liderin değil izleyicinin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlar ve böylece ortaya davranışsal liderlik kuramı çıkmıştır (Koçel, 2001: 470).

2.3.2. Davranışsal Kuram

Davranışsal kuram; liderleri başarılı ve etkin yapan hususun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğu ana fikrine dayanmaktadır (Koçel, 2001: 470). Bu kapsamda yer alan çalışmalarda araştırmacılar çoğunlukla liderin davranışları, liderlik biçimleri ile bunların grup üzerindeki olası etkileri üzerinde durmuşlardır (Erçetin, 2000: 31). Davranışsal kuramlarda araştırmacılar lider davranışının önemli iki boyutu olarak görev ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarını incelemişlerdir (Çelik, 2000: 10-11).

Davranışsal kuram etkili bir liderlikle davranışların nasıl birleştirilebileceğini tanımlamayı amaçlamıştır (Özkalp ve Kirel, 2011: 311). Bu açıdan davranışsal kuramlarda, liderin ne yaptığı ile çevresindekilere davranış şekli önem arz eder. Bu kuramın özellik kuramından farkı ise davranışsal kuramda kişiler lider olması için eğitilebilmektedirler (Celep, 2004: 11).

Bu kuramın gelişmesinde çeşitli uygulamalar, araştırma ve teorik çalışmalar katkı sağlamıştır. Böylece bazı liderlik tarzları belirlenerek, bu liderlik tarzlarının etkililikleri araştırılmıştır. Burada sırasıyla davranışsal liderlik kuramını meydana getiren çalışma ve liderlik davranışları açıklanmıştır (Koçel, 2001: 470). Bu çalışmalardan ilki Ohio State Üniversitesinin yapmış olduğu çalışmalardır.

Ohio State Üniversitesi Çalışmaları: 1940'lı yıllarda Ohio Devlet Üniversitesinde davranış tanımlama anket çalışmaları başlamış, araştırmacılar tarafından: Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (LDTÖ) ortaya konmuş, bu ölçek 1950 ve 1952 yıllarında geliştirilerek revize edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 386). Yapılan çalışmalarla liderlik davranışlarını tanımlarken iki tane önem arz eden bağımsız değişkenin önemli bir rol oynadığı, liderlik davranışlarının da bu iki faktör etrafında yoğunlaştığı ortaya konmuştur. Bu iki faktörün kişiyi dikkate alma ve

inisiyatif (girişimcilik ruhu) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dalay, 2001: 364). Kişiyi dikkate alma; liderin astlar üzerinde güven yaratma, onlarla iyi ilişkiler kurma tarzındaki davranışlarını kapsar. İnişiyatif ise; liderin bütün işleri planlaması, koordine etmesi, kontrol etmesi ve bu konuda inisiyatif alması şeklindeki davranışlarını kapsar (Güney, 2008: 383).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yapılan Ohio State Araştırmalarıyla lider davranışlarının görev yönelimli ve ilişki yönelimli boyutları ölçülmeye çalışılmış bu kapsamda bu iki davranışa yüksek seviyede önem verip yüksek verim elde eden lider davranışının, etkili lider davranışı olduğu kabul edilmiştir. Çalışmaların sonucunda lider ile izleyenlerin, lider davranışını değerlendirirken farklı düşündükleri, liderler daha çok görev yönelimli lider davranışlarını etkili bulurken; izleyenlerin ise ilişki yönelimli lider davranışlarını etkili buldukları görülmüştür (Erdoğan, 2008: 54-55). İlişki ve görev yönelimli boyutlar incelendiğinde; ilişkiyi dikkate alan boyutta, lider çalışanların duygu ve düşüncelerine saygı duyar, karşılıklı güven, arkadaşça açık iletişim, takım çalışması geliştirir ve işgörenlerinin rahatı ile ilgilenir. Görev yönelimli boyutta ise, lider yönlendirme yapar, planlama için zaman harcar, iş etkinliklerinin açık bir programını sağlar (Celep, 2004: 12). Davranışsal liderlik kuramını meydana getiren çalışmaları yapan ve liderlik davranışlarını açıklamayı amaçlayan bir diğer grup da Michigan Üniversitesinin yaptığı çalışmalardır.

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Michigan üniversitesinin yaptığı çalışmalar Rennis Likert öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar liderliğin görev ve sosyal cephelerini yansıtan dört faktöre dayandırılmıştır. Bu dört faktör şunlardır:

1. *Destek:* Grup üyelerinin duygularına önem ve değer veren davranışları kapsar.
2. *Karşılıklı ilişkileri kolaylaştırma:* Gruptaki üyelerin sıcak ve karşılıklı tatmin elde eden ilişkiler gelişmelerini destekleyici davranışlardır.
3. *Amacın vurgulanması:* Grubun amaçlarına ulaşması ve yüksek bir performans elde etmesi amacıyla motivasyonu sağlayıcı davranışlardır.
4. *İş kolaylaştırma:* Bazı kaynakları sağlayarak (araç-gereç, teknik bilgi...) grubun amaçlarına ulaşmasında kolaylık sağlayan davranışlar olarak özetlenebilir (Keçecioğlu, 1998: 122; Zel, 2011: 128).

Michigan üniversitesinin araştırmacıları tarafından liderlik davranış kalıplarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların sonucunda lider davranışlarının tıpkı Ohio State Üniversitesi araştırmasındaki gibi görev (iş) merkezli ve çalışan (birey) merkezli olmak üzere iki kısım içerisinde değerlendirilebileceği önerilmiştir (Keçecioğlu, 1998: 121). Bu iki lider davranışını incelediğimizde görev merkezli davranış sergileyen lider; örgütte çalışanların performansını yakın bir biçimde izleyip denetim yapmaktadır. Ödül ve ceza güçlerini kullanmakta ve astlarına ne yapacağını açık bir şekilde anlatmaktadır. Çalışan merkezli davranış sergileyen lider ise; astların mutlu olmasına titizlik göstermekte, özellikle grup oluşturma, geliştirme ve katılmaya yoğunluk vermektedir. Michigan üniversitesi tarafından gerçekleştirilen çalışmaların ulaştığı genel sonuç çalışana ya da kişiye yönelik olan liderlik davranışı daha etkin bir liderlik davranışdır (Akçakaya, 2010: 97).

Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği: Blake ve Mouton tarafından geliştirilen bu çalışma, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür. Ohio ve Michigan üniversitelerinin çalışmalarıyla büyük benzerlik göstermektedir (Çelik, 2000: 14). Blake ve Mouton yönetici konumundaki kişilerin davranışlarını hem açıklamak hem de değiştirmek amacıyla kullanılan bir matris geliştirmiştir (Koçel, 2001: 473). Blake ve Mouton'un bu matrisine göre 81 çeşit liderlik davranışı ortaya çıkmıştır. Bu davranışlar beş ana liderlik biçiminde özetlenmektedir. Üretime ilgi ve insana (işgören) ilgi eksen düzlemine yerleştirildiğinde karşımıza beş tip liderlik çıkmaktadır. Bu liderlik tipleri; zayıf liderlik, görev odaklı liderlik, denge sağlayıcı liderlik, ilişki odaklı liderlik ve takım liderliğidir (Celep, 2004: 15). Üretime ilgi ve insana ilgi boyutlarındaki liderler incelendiğinde, üretime yüksek ilgi duyan liderler göreve uyarlanmışlar, görevin başarılması ve sonuçlarına odaklanmışlardır. İnsana ilgi boyutunda; liderler astlarıyla dostça ilişki için çaba göstermekte, çatışmalardan kaçmaktadırlar (Keçecioğlu, 1998: 127-128).

McGregor'ın X ve Y Kuramları: McGregor, Taylor ve Fayol tarafından geliştirilen klasik yönetim kuramını tasvir etmiş ve buna X Kuramı demiştir. Sonrasında ise, bu kuramı eleştirip Y Kuramının ilkelerini ortaya koymuştur (Eren, 1996: 33). Bu kuramlara baktığımızda; X Kuramı cezalandırma ve sıkı denetime önem veren, amaçları zorla kabul ettiren ve dış denetimi benimseyen bir anlayışa sahiptir. Y Kuramı ise amaçlara ve kararlara katılmayı, otokontrolü esas almış insancıl bir yaklaşımdır (Efil, 1998: 46). Yani X Kuramı daha katı ve baskıcı iken; Y

Kuramı daha demokratik ve hümanist bir kuramdır. Y kuramına göre, önemli olan insanların çalışması için gerekli potansiyeli ortaya çıkaracak ortamı oluşturmaktır. Bu sebeple bunu gerçekleştirecek olan lider ve yöneticiler örgütün ve örgütü oluşturan insanların hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla örgütsel şartları ve yöntemleri düzenlemelidirler (Güney, 2008: 392). McGregor, o zamana kadar pek çok bilinmeyen yönü bulunan insan bilmesini çözerek örgütlerde beşeri ilişkilerin önemini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Böylece yöneticilikte "beşeri ilişkiler" akımı başlamıştır (Eren, 1996: 34).

Likert'in Sistem 4 Modeli: Rensis Likert tarafından geliştirilen bu modelde Sistem 1 Tipi Lider; tüm gücü kendisinde toplar ve kendi başına karar verir. Sistem 2 Tipi Lider ise; yardımsever-otokrat lider tipidir. Otokrat yönetimi benimseyen astlarla çalışmaları durumunda bu lider daha etkili olabilir (Yılmaz, 2008: 83). Sistem 3 Tipi Lider; yönetim tarafından astlara önemli oranda, fakat tam olmayan bir güven vardır. Politika düzenleme ve karar alma yönetim kademelerince verilir. Bu lider tipinde astlar, alt düzeylerde bazı konularda karar verebilir. Sistem 4 Tipi Lider; bu lider tipinde ise; yönetim astlarına tam anlamıyla güvenir. Karar verme eşgüdümlü olmaktadır. Ast-üst ilişkileri arkadaşlık havasında tüm kademelerde görülmüştür (Eren, 1996: 37-38). Bu modele göre, sistem 1'den sistem 4'e doğru gidildikçe liderin yönetime katılma konusunda astlara daha fazla güven duyduğu ve söz hakkı tanıdığı söylenebilir.

Rensis Likert, yapmış olduğu araştırmalar neticesinde geliştirdiği modelde; yüksek seviyede üretimin sistem-3 ve sistem-4 tarzları altında çalışanlar tarafından gerçekleştirildiğini, sistem-1 ve sistem-2 tarzları altında çalışan işgörenlerin ise düşük seviyede üretim yaptıkları sonucuna ulaşmıştır (Zel, 2011: 132).

2.3.3. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramı liderlik biçimleri ve belirli örgütsel durumlar arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir liderlik modelidir (Celep, 2004: 16). Durumsallık kuramının dayandığı görüşe göre etkili liderlik; izleyenlerin, liderin sahip olduğu özelliklerinin, liderlik biçiminin ve liderin içinde bulunduğu durumun bir fonksiyonudur (Erçetin, 2000: 36). Durumsallık kuramlarının çıkış noktası "her ortamda geçerliliği olan bir liderlik davranışı ve özelliği yoktur" görüşüdür. Ayrıca farklı grup ve farklı

ortamlarda farklı liderlik davranışları söz konusudur (Şişman, 2009: 6). Başka bir ifadeyle durumsallık kuramına göre lider, ortamın özellik ve gereksinimlerine bağlı olarak ortaya çıkar ve en uygun liderlik davranışı o anki duruma göre değişmektedir (Aslan, 2013: 116).

Liderlik kuramlarından özellikler kuramının yalnızca lider özelliklerine, davranışsal kuramın yalnızca lider davranışlarına odaklandığı, durumsallık kuramının ise içinde bulunulan durumun liderlik davranışlarını belirlediği görüşüne dayandığı söylenebilir. Durumsallık kuramını temsil eden çalışmalar ise şunlardır:

Fred Fiedler'in Durumsallık (Etkili Liderlik) Kuramı: Fred Fiedler ve yardımcıları tarafından geliştirilen bu kuram, liderin etkin olabilmesinin ortamlara bağlı olduğunu ve liderin bireysel özellikleri ile ortamın lider için uygunluğunu araştırmıştır. Fiedler, işe güdülenmiş lider ve ilişkiye güdülenmiş lider terimlerini kullanır. İşe güdülenmiş lider otoriter lidere, ilişkiye güdülenmiş lider ise demokratik lidere benzetilebilir (Özkalp ve Kırel, 2011: 314-315). Her yerde ve her zaman geçerliliği bulunan bir liderlik modeli olmadığını savunan Fiedler'in kuramının davranışçılardan farkı, bu iki liderlik biçiminin liderlik yapılan ortama göre değişebileceğidir. Fiedler, işe göre insan bulma tezini savunarak, işe insanı uyarlamaya çalışan daha önceki kuramcılardan ayrılmaktadır. Bu kuramın dayandığı varsayım, ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkacağıdır (Celep, 2004: 16-18; Güney, 2008: 383). Askeriyede Napolyon'a ait eski bir deyiş vardır: "Her askerin sırt çantasından bir mareşal bastonu çıkabilir." Yani, muharebede her lider, hatta en üst düzeydeki komutan bile saf dışı kalabilir. Böyle bir durumda genç bir lider, sıradan bir er bile sorumluluğu üstlenerek komutayı ele almaya hazır olmalıdır (Cohen, 2010: 138). Durumsallık kuramı kapsamında geliştirilen bir diğer kuram yol amaç kuramıdır.

Yol Amaç Kuramı: House ve Mitchell'in geliştirdiği bu kuramda, liderin izleyicilerini nasıl etkilediği, iş amaçlarının nasıl algılandığı ve hangi yollarla amaca erişildiği açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu kuramın hareket noktası olan temel varsayım; liderler örgütsel amaçlara erişmek, iş yerinde iş tatminini sağlamak ve takipçilerini motive etmek açısından etkinlikleri olan kimselerdir (Eren, 2012: 459). Bu kurama göre lider 4 çeşit liderlik davranışını uygulayarak astlarının güdülenmesini, iş ile ilgili duyduğu tatmini ve başarısını etkileyebilmektedir. Bunlara baktığımızda: (1) *Yönlendirici liderlik:* Lider, astları iş konusunda teknik açıdan

bilgilendirir, onlardan neler beklendiğini açıklar. (2) *Destekleyici liderlik*: Lider, astların isteklerine ve ihtiyaçlarına önem verip herkese eşit biçimde davranır. (3) *Katılımcı liderlik*: Lider, iş konusunda astlarına danışır ve astların fikirlerini önemser. (4) *Başarıya yönelik liderlik*: Lider, iddialı amaçlar belirleyip bunları başarabilme konusunda astlarına güvendiğini ifade eder (Zel, 2011: 141). Yol amaç kuramında lider içinde bulunduğu duruma göre yukarıda bahsedilen her bir liderlik davranışını gösterebilmektedir (Celep, 2004: 21).

Lider davranışı üzerine odaklanan yol amaç kuramı liderliğin görev ve ilişki yönelimli boyutlarını kabul etmekle birlikte üçüncü boyut olarak, liderin takipçilerin gösterilen amaca ulaşabilmesi için takipçilerini amaca güdülemesini eklemektedir. Burada amaca liderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir (Erdoğan, 2008: 55). Durumsallık kuramı kapsamında yapılmış başka çalışmalar da vardır. Bunlardan birisi de Vroom ve Yetton'un geliştirdiği normatif kuramıdır.

Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı: Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilen Normatif Kuram, liderin karar verme süreci üzerine yoğunlaşmıştır. Bu nedenle "Karar ağacı modeli" de denilmektedir (Zel, 2011: 159). Bu kuramda araştırmacılar dikkate alınması gereken problem durumları, cevaplandırılması gereken soruları kapsayan ve kararın her aşamasını sundukları bir karar ağacı geliştirmişlerdir. Karar ağacında alınacak kararların, grup ya da bireye ilişkin olup olmamasına bağlı olarak, uygun seçenekler de verilmiştir (Erçetin, 2000: 50). Bu kuram, çağdaş liderliğin temel sorunu olarak, karar verme sürecine katılmayı görür (Aydın, 2005: 301). Ayrıca astların ne kadarının alınacak kararların paylaşılmasında yetkili olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu açıdan karar ağacı modeli bir araçtır. Tek kişi tarafından alınan kararlar her zaman en iyi olmayabilir. Bu nedenle çok sayıda astın katıldığı karar daha etkindir (Özkalp ve Kırel, 2011: 320-323). Belirli koşullarda etkili olabilmek için liderin nasıl davranması gerektiğini belirlemeye çalışan bu model, normatif model olarak nitelendirilebilir. Vroom ve Yetton, liderlik biçimini "otokratik süreç", "danışıcı süreç", "grup süreci" olarak sınıflandırmışlardır (Aydın, 2005: 301-302).

Vroom-Yetton karar ağacı modelindeki karar stillerden A otokratik, C danışıcı ve G grup temellidir. Karar stillerini şu şekilde ifade etmektedir:

A I: Yönetici, yalnız karar verir.

A II: Yönetici, astlardan gelen bilgilerden yararlanır. Fakat kararı yalnız verir.

C I: Yönetici, bireysel olarak ilgili astlarla sorunları tartışır. Sonra yalnız karar verir.

C II: Yönetici, bir grup toplantısında astlarıyla sorunu paylaşır. Astların fikirlerini toplar. Kararda bu fikirlere yer verebilir ya da vermeyebilir.

G II: Yönetici, bir grup olarak astlarıyla sorunları paylaşır. Hep birlikte alternatifler yaratılır, değerlendirilir ve çözüm için ortak bir karar verilir (Keçecioğlu, 1998: 46). Bu modelde karar stillerinde A I'den G II'ye doğru gidildikçe yöneticinin otokratik tarzdan demokratik tarza doğru bir anlayışı benimsediği söylenebilir.

Vroom ve Yetton modelinde liderin karar stillerinden herhangi birinin diğerine üstün olduğuna ilişkin bir yargı yoktur. Önemli olan belirli bir durumda hangi davranışın etkili olacağına saptanmasıdır (Aydın, 2005: 302).

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı: Reddin'e gelinceye kadar liderliğin iki boyutu üzerinde durulmuş ve liderlik iki boyutla açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlar "ilişki" ve "görev" boyutlarıdır. Reddin, bu boyutlara üçüncü bir boyutu "etkinlik" (etkililik) boyutunu eklemiştir. Bu nedenle Reddin'in kuramı üç boyutlu kuram anlamına gelen 3-D kısaltması ile anılmaktadır (Aydın, 2005: 303). Reddin, etkinlik kavramını yöneticinin konumu itibarıyla yapmakla sorumlu olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak ifade etmektedir (Erdoğan, 2008: 57). Lider tipi, belirli bir duruma uygun ise etkin, uygun değilse etkinsizdir. Burada etkin ve etkin olmayan tipler arasındaki ayırım genellikle, davranışın kullanıldığı duruma uygunluğu ile ilgilidir (Eren, 2012: 455).

Reddin'in modelinde dört tür etkili liderlik biçemi bulunmaktadır. Bu liderlik biçimleri şunlardır:

1. *Yönetici:* Bireye ve göreve önem veren, ilişki ve görev boyutunu dengelemeyen yönetim anlayışını simgeler.

2. *Geliştirici:* Bireye ve ilişkiye önem veren, ilişki ve görev boyutuna ise az önem veren yönetim anlayışını simgeler.

3. *İyi niyetli otokrat:* Göreve çok fazla, bireye çok az ilgi gösteren yönetim anlayışdır.

4. *Bürokrat:* Göreve ve bireye çok az ilgi gösteren, kurallara önem veren yönetim anlayışdır (Aydın, 2005: 304).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı: Hersey ve Blanchard'ın geliştirdiği ve üç boyutlu olan Durumsallık Kuramı özde Reddin'in kuramı ile

benzerlik gösterir. Kuram, liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır (Aydın, 2005: 306). Hersey ve Blanchard'a göre genel durumsal liderlik kuramını açıklayan iki liderlik davranışı vardır. Bunlar ilişki ve görev yönelimli liderlik davranışlarıdır (Celep, 2004: 19). Görev yönelimli liderlik davranışında lider; üyelerin rollerini tanımlar, organize eder, neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılması gerektiğini söyler. İlişki yönelimli liderlik davranışında ise lider; bireylerle açık bir iletişim içindedir ve üyelere psikolojik-duygusal destek vardır. Liderin davranışı genellikle dinleme, teşvik etme ve düşüncelere açıklık kazandırmadır (Paksoy, 1993: 19). Bu kuram, lider etkililiği liderin davranışı ile grup veya bireyin olgunluk düzeyi tutarlılığına dayanmaktadır. Kuram, görev ve ilişki yönelimli liderlik boyutuna grubun olgunluk düzeyinin eklenmesiyle geliştirilmiştir (Çelik, 2000: 28). Hersey ve Blanchard olgunluk deyimini, "kişilerin kendi davranışlarını yönlendirmede sorumluluk alma, istek ve yetenekleri" olarak tanımlamaktadır. Olgunluğu iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olarak düşünmektedir (Özkalp ve Kırel, 2011: 324). İş olgunluğu işle ilgili bilgi ve beceri düzeyi iken, psikolojik olgunluk ise bir şeyi yapmaya istekli olmaktır. Bu kurama göre lider, takipçiler yeterli olgunluk düzeyine erişinceye kadar iş davranışını azaltıp ilişki davranışını arttırmalıdır (Aslan, 2013: 120). Bu kuram, liderin yalnızca grupla bütün halinde değil, kişilerin olgunluk düzeylerini de ayrı ayrı değerlendirmesi gerektiğini ileri sürer (Erdoğan, 2008: 57). Örneğin, bir öğretmen sınıftaki öğrencileri grup olarak belli bir yeterlik düzeyinde bulabilir ama gruptaki bir öğrenci farklı bir düzeyde olabilir. Öğretmen, bu durumda, sınıfla bir bütün olarak ilgilenirken farklı davranmak durumundadır (Aydın, 2005: 306).

2.3.4. Yeni Yaklaşımlar

Teknolojik ilerlemeler, çevresel koşullar, sosyo-kültürel anlayış ve ekonomik yapıdaki değişimler liderlik yaklaşımlarının da yeniden ele alınmasına neden olmuştur. Modern yaklaşımlar olarak da adlandırılan bu yeni liderlik yaklaşımları, lider etkinliğini lider merkezli olmaktan çıkartıp lider-izleyen etkileşimli temele oturtmuştur. J. M. Burns, A. McCall ve B. Bass gibi araştırmacılar davranışsal ve durumsal liderlik yaklaşımlarını lider-izleyen arası ilişkileri basit çerçevede ele aldıkları için eleştirmişler ve "Yeni Liderlik Yaklaşımları"nın temellerini atmışlardır (Özkan, 2011: 10). Buradan da anlaşıldığı gibi yeni liderlik yaklaşımları birçok

araştırmacının katkılarıyla ve belli bir süreç içinde gelişmiştir. Yeni liderlik yaklaşımları başlıca şu başlıklar altında ele alınıp incelenebilir; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, etik (*moral*) liderlik ve dönüşümcü (*transformasyonel*) liderliktir (Celep, 2004:8).

2.3.4.1. Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı, yeni yaklaşımlarda önemli bir şekilde vurgulandığı için bazı yazarlar vizyoner liderlik olarak diğer kuramlardan farklı olduğunu iddia ettikleri bir liderlik süreci tanımlamıştır. Bu kavram, düşümsel ve eylemsel boyutlarıyla yeni liderlik yaklaşımlarının başat bir öğesidir (Erçetin, 2000: 71-72). Vizyoner lider başka bir ifadeyle vizyon sahibi bir lider olmak, liderin organizasyonun gelecekte olmasını arzuladığı ve gerçekte iktimal olan bir imajı gerçekte iktimaldir. Burada lider, hayal kadar belirsiz ve hedef kadar kesin bir vizyon oluşturarak izleyenlerinin bu vizyonu benimsemelerini sağlamalıdır. Vizyoner liderin örgütlerin geleceğe yönelik belirsizliklerinin giderilmesinde ve değişim sürecinden etkilenen örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesinde aktif görevi vardır (Aslan, 2013: 122; Çelik, 2000: 159). Vizyon geleceği düşleyip tasarlamaktır. Vizyoner liderler toplumlarının, örgütlerinin geleceğini düşler ve tasarlar. Bunun en güzel örneklerini Atatürk'ün düşünce ve eylemlerinde görmekteyiz. Vizyoner bir lider olan Atatürk gençliği ufukların ötesini görmeye davet edişinde, yaratıcılık eğilimini ve Türkiye için düşlediği geleceği ortaya koymuştur (Erçetin, 2000: 91-93). Buradan da anlaşıldığı gibi vizyon sahibi olan lider çalışanların geleceğe yönelik bakış açılarını aydınlatır, varılması gerekli hedefi de açık bir şekilde gösterir. Vizyoner lider, gücünü vizyonu çekici kılmasından ve yüksek düzeyde motivasyon oluşturmaya yetenekli olmasından alır. Vizyoner liderliğe okul idaresi açısından baktığımızda vizyoner lider olarak okul yöneticisi, okul personeline okulu nasıl bir geleceğe götürdüğünü açıklamak ve vizyonu kabul ettirmek zorundadır (Çelik, 2012: 76-77). Ayrıca, okul toplumunca da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirip, açıklayıp, uygular ve bu vizyonun izlenmesini kolaylaştırarak tüm öğrencilerin başarı seviyelerinin yükseltilmesine katkı sağlar (Gümüşeli, 2001: 538). Bütün bu açıklamalar doğrultusunda vizyoner liderin, üstün nitelikleriyle izleyenleri etkileyen, yönlendiren, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakılmasını sağlayan, organizasyonu için gelecek hedefleri belirleyen lider olduğu söylenebilir.

2.3.4.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı, 1970'lerin sonunda batıda başarılı okullarda yapılan araştırmalarla gündeme gelmiştir. Bu kavram, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Bu liderlik türü okuldaki öğretme ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşmıştır (Şişman, 2004: 57). Öğretimsel liderliğin bu özelliği onu diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerinden biridir. Bu liderlik alanı diğer liderlik türlerine göre öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektirmektedir (Gümüşeli, 2001: 539). Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu nedenle okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesini amaçlar. Öğretimsel liderliğe okul idaresi açısından baktığımızda okul müdürünün, okulda beklenen sonuçları elde edebilmesi amacıyla hem kendisinin yapmak durumunda olduğu, hem de diğer insanları etkileyerek onlar yoluyla gerçekleştirilmesini sağladığı davranışlardır (Çelik, 2000: 213; Şişman, 2004: 58). Bunun için her şeyden önce öğretimsel liderlik, okulun öğretmenleri tarafından kabul edilmelidir. Okul yöneticisinin liderlerin lideri olabilmesi, öğretmenler üzerinde öğretimsel liderlik rolünü oynamasına bağlıdır (Çelik, 1998: 431). Bütün bu açıklamalardan öğretimsel liderliğin, öğretimin sürekli geliştirilmesini amaçlayan ve öğrenme-öğretme süreçlerine dayanan bir liderlik yaklaşımı olduğu; okulla ilgili tüm unsurların birlikte ahenkli bir örgüt ikliminde çalışmasına önem verdiği, ayrıca öğrencilerin devamlı öğrenebileceği bir okul ve öğretim ortamı oluşturmayı hedeflediği söylenebilir.

2.3.4.3. Etik (Moral) Liderlik

Etik liderlik, yeni liderlik yaklaşımları içerisinde daha çok tartışılmaya başlayan bir yaklaşım olmuştur. Özellik ve davranışsal kuramlarla benzerlikleri vardır. Bu liderlik belirli etik değerlere ve ilkelere ön planda sahip olmaya dayalı bir liderlik yaklaşımıdır. Ortam uygun olur ve liderin takipçileri de liderin kabul ettiği değer ve ilkeleri benimserse etik liderlik gösterilebilir. Etik liderliğin etkili olması, örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olmasıyla ilişkilidir (Çelik, 2000: 215; Erdoğan, 2008: 58). Burada etik lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Yani sadece liderlik becerileri yeterli değildir, bu

becerilerin etiksel davranışlarla bütünleştirilmesi gerekir (Buluç, 2009: 11). Etik liderliğe okul idaresi açısından baktığımızda Greenfield (1987) okul ortamında etik lideri; öğretmenler üzerinde güçlü bir etkiye sahip, işine ve kendine yönelik moral bir bakış açısı olan; ayrıca öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmeleri için onlara yardımcı olan kişi olarak tanımlamıştır (Çelik, 2000: 90). Demokrasinin günden güne önem kazandığı ve giderek küreselleşen dünyada, okul müdürlerinin çalışmalarının demokrasinin değerleriyle ve evrensel etik ilkelerle uyuşmaması düşünülemez. Bu açıdan çağın gereklerini karşılamak isteyen bir okul müdürünün dürüstlük, adaletli olma, ahlaki bir tutum sergileme, tüm öğrencilerin başarılarını yükseltmeye gayret etme gibi nitelikler taşıması, yani etik açıdan lider olması gerekmektedir (Gümüseli, 2001: 543). Yani lider birtakım etik ilke ve değerlere sahip olduğu, bu değer ve ilkelerin liderin takipçileri tarafından da benimsendiği ve örgütte liderin bu niteliklerini gösterebileceği uygun bir ortam olduğu takdirde etik (*moral*) liderliğin gösterilebileceği söylenebilir.

2.3.4.4. Dönüşümcü (*Transformasyonel*) Liderlik

Çağımızda yenilikleri ve gelişmeleri açıklamak için değişim yerine dönüşüm kavramının kullanılması zorunluluk haline gelmiştir. Dönüşüm, mevcut yapıdan, teamüllerden ısrarla vazgeçerek, ani ve radikal farklılaşmalarla gitmek, bu günden geleceğin eğilimlerine uymaya çalışmaktır (Güney, 2008: 414). Dönüşümcü liderlik ise insan ve değişim odaklı bir yaklaşımdır. Amaç insanlar üzerinde bir dönüşüm elde ederek örgütün değişimini ve çevresel şartlara ayak uydurmasını sağlamaktır (Celep, 2004: 23). Bu liderlik tarihsel süreç içinde ele alındığında 1980'li yıllarda yazın alanına girmiş geleceğe, yeniliğe ve değişime açık olan bir liderlik stilidir. Dönüşümcü liderlik kavramı, ilk olarak 1978'de ABD'li ünlü tarihçi Burns tarafından ele alınmıştır. Burns, bu konuda bazı çalışmalar yapmış, daha sonra Bass bu liderlik modelini geliştirmiştir (Aslan, 2013: 129; Şahin, 2004: 367).

Burns'a (1978) göre dönüşümcü liderler, izleyicilerin var olan eğilimlerini, ihtiyaçlarını, isteklerini fark ederek bu ihtiyaçları izleyicileri güdülemede kullanır (Karip, 1998: 446). Bu konudaki bir diğer araştırmacı olan Bass'a (1985) göre ise dönüşümcü liderlik, daha yüksek performansa sahip olma, daha fazla ilerleme gayreti taşıma, çalışanları gelişmeye ikna etme, çalışanların farkındalıklarını artırma, örgütte adanma ve inançları ortaya çıkarmadır (Şahin, 2004: 367).

Her şeyin hızla değiştiği günümüzde dönüşümcü liderler değişim hızına en fazla uyum sağlayabilen liderlerdir. Bu liderlik biçimi, örgütteki ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yöneliktir (Çelik, 1998: 423). Dönüşümcü liderlik; bağımsız, eleştirel düşünebilme yeteneği olan yenilikçi astlar yaratmayı hedefler. Bu liderler risk alabilir, hata yapmaktan korkmaz, hataların kendileri açısından gelişim fırsatı olduğunu bilirler. Ayrıca reformcu, değişimci ve yenilikçidirler (Tengilimoğlu, 2005: 6). Üstün liderlik performansı -dönüşümcü liderlik- liderler çalışanlarının çıkarlarını artırdığında ve genişlettiğinde, çalışanlarına gurubun misyon ve amacını kabul ettirdiklerinde, farkındalık yarattıklarında ve çalışanların gurubun iyiliği için kendi menfaatlerinin ötesine bakmalarını sağladıklarında oluşur (Bass, 1991: 21).

Bass (1985) dönüşümcü liderliği tamamlayan üç konudan bahsetmektedir. Bunlar, karizma, bireyselleştirilmiş düşünce ve entelektüel uyarıdır (Özkalp ve Kırel, 2011: 328). Daha sonraki yıllarda Bass ve Avolio (1994) çalışmalarıyla üç boyutlu tanımlanmış olan bu liderlik modeline “esin kaynağı olma” boyutunu ekleyerek bu modelin dört boyutlu olarak ele alınmasını sağlamıştır (Erkuş ve Günlü, 2008: 190). Bu boyutlara baktığımızda dönüşümcü liderin başarısının merkezinde büyük bir karizmasının olması vardır. Çünkü karizmatik liderlerin yüksek bir gücü ve etkisi vardır. Çalışanlar bu liderin kişiliği ile özdeşim kurup ona güvenirlir. Bunun yanı sıra dönüşümcü liderler işgörenlerin fikirlerini canlandırıp onlara ilham verirler, bireysel destek sağlayıp onların gelişmesine yardım eder. Ayrıca entelektüel uyarım sağlayıp sorunlara yeni ve akılcı çözüm bulurlar (Çelik, 2000: 147-148).

Dünya tarihi incelendiğinde Mustafa Kemal Atatürk, Franklin D. Roosevelt, Adolf Hitler gibi liderler söz ve davranışlarıyla bütün toplumu dönüştürebilmeleri nedeniyle dönüşümcü liderlerdir (Özkalp ve Kırel, 2011: 330). Bunun dışında iş dünyasında da dönüşümcü lider örneklerine rastlanmaktadır. Mesela Apple'ın sahibi Steven Jobs, reformcu, değişimci ve yenilikçi kimliğiyle dönüşümcü liderlere örnek olabilir. Ayrıca, Microsoft'ta Bill Gates'in, Honda' da Soichiro Honda'nın yaptığı uygulamalar dönüşümcü liderliğe örnek olarak gösterilebilir (Aslan, 2013: 131). Bu tür liderlerden birisi de Lorenz Iversen'dir. Mesta Machine Şirketi eski başkanı olan Lorenz Iversen çalışanlarına “Bu işi aldık, çünkü siz dünyada ki en iyi teknisyenlersiniz” demiştir. İstekli Yönetim uygulamış ve Mesta'nın patentli buluşlarının çoğunun gelişmesini tetiklemiştir. Çalışanlarına bağlılık ve kendileriyle gurur duyma hislerini aşıl原因 bir lider olarak hatırlanır (Bass, 1991: 21).

Bass'ın (1985) geliştirmiş olduğu Çok Yönlü Liderlik Anketi ile eğitim kurumlarında, orduda, emniyet teşkilatı, işletmeler, özel kurumlar ve kamu kurumları gibi çok farklı alanlarda dönüşümcü liderlik çalışmaları yapılmaktadır (Zel, 1997: 64). Konuya eğitim kurumları açısından bakıldığında eğitimde dönüşümcü lider, eğitimsel değişikliğin kolaylaştırıcısıdır. Öğretmenlerin doyumunu arttıran, yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımlarıyla hem öğretmenlerin bireysel gelişimlerini hem de öğrencilerin güdülenmelerini sağlayan dönüşümcü liderdir. Gelecekte risk üstlenebilen, dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olacaktır (Celep, 2004: 118-153). Bu açıdan eğitim kurumlarında okul yöneticisi değişime engel olan değerleri kaldırıp yerine değişimi sağlayan değerleri yerleştirir, değişimi ortak bir vizyona dayandırır ve vizyonu okul kültürüne yerleştirebilirse başarı sağlanabilir (Çelik, 2012: 81).

Günümüzde birçok kurum ve kuruluşta yönetici konumundaki bireylerin yenilikçi ve değişime açık olma, hızlı ve etkili karar alıp uygulayabilme, astlarını karizmasıyla etkileyip onlara ilham verme ve bireysel destek sağlama gibi niteliklerinin bulunması o kişilerin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmalarıyla ilgilidir. Liderin bu vasıfları taşıması da örgütleri başarıya götürmektedir.

2.3.4.4.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Bir liderlik kuramının boyutlarının oluşumu, o liderlik kuramının öncelik verdiği izleyenlerinin amaç ve gereksinimlerinin niteliği ile bağlantılıdır. Bu açıdan dönüşümcü liderliğin boyutları, izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanma derecesine verdiği öneme göre şekillenmiştir. Bass (1985) dönüşümcü liderliği ölçebilmek amacıyla Burns'un (1978) dönüşümcü liderlik tanımını ele almış, bu tanımlamaya uygun liderin önemini ortaya çıkarmıştır. Yapılan tanımlamaların analiz edilmesi ve bir ölçme aracında birleştirilmesiyle 141 tane davranış ifadesine dönüştürülmüştür. Verilerin etmen analizi yapılmış ve dört etmen tanımlaması ile sonuçlanmıştır (Celep, 2004: 71-74). Dönüşümcü liderler bu sonuçları bir veya daha fazla yoldan başarırlar; takipçileri için karizmatik olabilirler, bu nedenle onlara ilham verebilirler; her çalışanın duygusal gereksinimlerini karşılayabilirler ve/veya çalışanlarını zekice teşvik edebilirler (Bass, 1991: 21). Yapılan bütün bu çalışmalar sonucunda dönüşümcü liderliğin ideal etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarını taşıdığı söylenebilir (Bolat ve Seymen, 2003: 66).

2.3.4.4.1.1. İdeal Etki (*Karizma*)

Dönüşümcü liderliğin en önemli unsuru "ideal etki" veya diğer adıyla "karizma" boyutudur. Bu boyut dönüşümcü liderliğin temelini oluşturur. Bass'ın modelinde karizma, karizmatik liderlikten farklı olarak dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Liderin astlarına bir vizyon ve misyon bilinci kazandırması ideal etki (*karizma*) olarak adlandırılmaktadır (Aslan, 2013: 134; Güney, 2008: 418).

Karizma, çalışanlarda güven ve saygı oluşturur. Bireylerin, örgütün yaptığı işlerde radikal ve köklü değişiklikler yapmasını kabul etmeleri için zemin oluşturur. Bu liderler, önemli konularda ikna kabiliyetine ve ahlaki konularda yüksek standartlara sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2010: 397). Takipçileri kendilerini bu liderlerle tanımlarlar ve liderlerine özenmek isterler. Lider riskleri takipçileri ile paylaşır, görevleri etik ilke ve değerleri vurgulayarak yerine getirmede istikrarlıdır (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003: 208). Bu boyutta lider kararlı ve inançlı olduğunu gösterir. Liderin müzakere ve ikna etme yetenekleri ile teknik uzmanlığı vardır (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013: 37). Kısaca dönüşümcü liderliğin bu alt boyutu, liderin astları etkileyebilmesi ve örgütsel değişimin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

2.3.4.4.1.2. Entelektüel Uyarım

Liderler, takipçilerinin varsayımları ve eski durumları sorgulayarak, sorunlara farklı açıdan bakmalarını sağlar. Böylece takipçilerinin gayretlerinin yenilikçi ve yaratıcı olmasını teşvik ederler. Burada bireylerin hatalarıyla alay edilmez (Bass ve diğerleri, 2003: 208). Yani lider, astlara karşı dürüst ve açık davranarak astların varsayımları sorgulayıp sorunlara daha yaratıcı çözümler bulmalarına yardımcı olur. Farklı görüşler konusunda da astlarını cesaretlendirir (Güney, 2008: 419). Ayrıca lider astların kendi başlarına kalıp düşünmelerini, kendilerini geliştirmek için yaratıcı yollar bulmalarını ve mücadele gerektiren konulara odaklanmalarını sağlar (Kesken, 2011: 14). Bu alt boyutta dönüşümcü liderler, entelektüel teşviği kullanarak, takipçilerine problem ve mevcut durumlara yönelik yenilikçi bakış açısı kazandırır. Yaratıcılıkla birlikte yeni fikirler geliştirilir, yenilikler sonucunda değişim ortaya çıkarılır (E. Kaygın ve C. Y. Kaygın, 2012: 31-32). Avolio'ya (1994)

göre lider her şeyin açık bir biçimde incelenmesi ve değişmeye tamamen açık olma konusunda ısrarcıdır (Hoy ve Miskel, 2010: 398). Çünkü dönüşümcü liderler statüko ile yaşamaya alışkın değildirler (Özkalp ve Kirel, 2011: 329). Dönüşümcü liderliğin bu alt boyutunda astların, liderin teşvikiyle özgün bakış açıları geliştirerek örgütsel sorunlara yaratıcı çözümler ürettikleri ve böylece değişimlere katkı sağladıkları söylenebilir.

2.3.4.4.1.3. Esin Kaynağı Olma (İlham Verici Motivasyon)

İlham verici motivasyon olarak da bilinen esin kaynağı olma boyutunda lider takipçilerini motive etmekte ve takipçilerine ilham kaynağı olmakta, bütün bunları kendi davranışlarıyla örnek olarak göstermektedir. Burada lider, takipçileri için iyimser bir ortam sağlar ve onların heyecanlarını uyandırır. Basit dil, sembol ve resimler kullanılarak anlamlardan esinlenme sağlanır (Aslan, 2013: 136). Bu yollarla lider astları arasında amaç birliği ve grup bilinci sağlayarak onların işlerini yaparken geleceğe umutla bakmalarını yani motive olmalarını sağlar. Ayrıca astlarının beklentilerini yüksek düzeye çeker ve onların liderinden esinlenerek kendi istekleriyle daha fazla çaba göstermelerini sağlayarak güç ve enerjilerinin tümünden yararlanır. Astlar bu fazla çabayı liderinden esinlenerek kendi istekleriyle gösterirler (Güney, 2008: 418).

Dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma boyutu grup üyelerinin beklentilerini örgütteki sorunların çözülebileceğine inanma şeklinde değiştirir (Hoy ve Miskel, 2010: 398). Liderler, takipçilerinin işlerine anlam ve zorluk katarak; çevrelerindeki, onları motive edecek şekilde davranırlar. Birey ve takım ruhu yaratılır, coşku ve iyimserlik sergilenir. Lider, takipçilerini gelecekte meydana gelecek cazip durumları gözlerinin önüne getirmeleri için teşvik eder (Bass ve diğerleri, 2003: 208). Burada özellikle takım ruhu önemlidir. Güçlü olan liderler, işgörenlerinde takım ruhunu canlandırır. Lider, işgörenlerin işlerine anlam kazandırarak, onların güdülenme ve ilhamını arttıran bir şekilde davranır, böylece örgütte takım ruhu artar (Celep, 2004: 77-78). Dönüşümcü liderliğin bu alt boyutunda liderin davranışlarıyla astları arasında iyimserlik ve ekip ruhu oluşturduğu, örgütte çalışanların yüksek beklentilerini ve motivasyonlarını sorunların çözümü ve üretkenlik olarak göstermelerini sağladığı şeklinde söylenebilir.

2.3.4.4.1.4. Bireyselleştirilmiş İlg

Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda lider, her bireyin başarı ve ilerleme gereksinimlerine, bir danışman ya da eğitmen olarak hareket ederek önem verir ve ilgi gösterir. İzleyenler yüksek potansiyel seviyesine erişmelerini sağlamak için geliştirilir. İçinde ilerlemeyi destekleyici bir ortam ve iklimle yeni öğrenim fırsatları yaratılır. İhtiyaçlar ve arzular açısından bireysel farklılıklar teşhis edilir (Bass ve diğerleri, 2003: 208). Lider tüm izleyenlerine kendini değerli ve önemli hissettirir. İzleyenlerinin bireysel gelişimleri için her birine koçluk yapıp önerilerde bulunur (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013: 37). Ayrıca lider, astlarını grubun bir üyesi ve birey olarak görür. Görev dağılımı astların yeni bilgiler öğrenmesini sağlayacak şekilde yapılır. Bu boyutta lider, astlarına ilgi gösterip onların kaygılarını dinler, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alır (Güney, 2008: 419; Karip, 1998: 448). Bununla birlikte lider, davranışlarıyla izleyicilerinin bireysel farklılıklarını kabul ettiğini göstermektedir. Çift yönlü iletişimi kullanmakta, diğer insanlarla kendine has ilişkiler kurmakta, onların ihtiyaçlarına önem veren ve kişisel gelişimlerini yükseltecek anlamlı görevler vermektedir. Bu boyutta lider izleyicilerini aktif ve etkili bir şekilde dinler (Aslan, 2013: 136; Hoy ve Miskel, 2010: 398). Kısaca ifade etmek gerekirse dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutu; liderin astlarının hepsine insani değerlere göre davranması, onların kişisel gelişimlerine yardımcı olarak astların gelecekte birer lider gibi davranmalarını sağlaması olarak tanımlanabilir (Güney, 2008: 419).

Dönüşümcü liderliğin boyutlarına bütün olarak baktığımızda, bir kişinin çalışanlarının gözüne karizmatik görünmesi dönüşümcü lider olarak başarının merkezidir. Karizmatik liderler büyük güce ve etkiye sahiptirler. Çalışanlar onlara karşı yüksek derecede güven duyarlar. Karizmatik liderler çalışanlarını ekstra gayretle büyük işler yapabilecekleri konusunda heyecanlandırırlar ve onlara ilham verirler. Ayrıca, dönüşümcü liderler bireysel olarak çok anlayışlıdır, çalışanları arasındaki farklılıklara yakın ilgi gösterirler. İhtiyacı olanlara yükselmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için akıl hocalığı yaparlar. Çalışanların entelektüel teşvikini başaran liderler çalışanlarına eski problemlerine yeni yöntemlerle bakmayı gösterme, sorunlar çözümü için zorlukları görmelerini öğretme ve rasyonel çözümleri vurgulama konusunda arzuludurlar (Bass, 1991: 21). Yine bu boyutlara baktığımızda dönüşümcü liderliğin ideal etki ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarının insana yönelik,

entelektüel uyarım ve esin kaynağı olmanın ise işe yönelik olduğu söylenebilir. Bu dört boyut birbiriyle bağlantılı olarak iş ve insan ilişkilerini bir araya getirir. Örneğin bir lider işgörenlerine bireysel ilgi gösterirken onlara bir birey olarak davranır, esin kaynağı olma ve entelektüel uyarım davranışlarını kullanarak, bireyden iş konusunda yüksek edim elde eder (Celep, 2004: 80).

2.4. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karip (1998) özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, özel okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik kapasitelerinin devlet okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik kapasitelerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik kapasitelerinin, müdürlerin kendi dönüşümcü liderlik kapasitelerini değerlendirmelerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Çelik V. (1998) "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik" isimli çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve dönüşümcü liderlik özelliklerini araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve dönüşümcü liderlik davranış boyutları arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin bütün alt boyutlarında kendilerini başarılı gördüklerini, liderlik özellikleriyle ilgili ilköğretim ve ortaöğretim müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir.

Açıkalın (2000) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini kendi görüşlerine göre yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yaş, eğitim düzeyleri ve hizmet yıllarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Çakar (2002) duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini yönetici ve öğretim üyeleri oluşturmuştur. Araştırmada; her iki örneklem grubu içinde duygusal zeka boyutlarından kişilerin sosyal becerilere sahip olmasının ve kendi duygularının farkında olmasının dönüşümcü liderliğin boyutlarından karizma ve esin kaynağı

olma üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Yönetici örnekleminde duygusal zeka boyutlarından kişinin kendi duygularının farkında olması ile sosyal beceriler, öğretim üyesi örneklemindeyse kişinin kendi duygularını yönetmesi ile sosyal becerilerin entelektüel uyarım üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Yönetici örnekleminde bireyin sosyal becerilerinin, empatisinin ve kendini motive etmesinin bireyselleştirilmiş ilgi davranışında olumlu etkiye sahip olduğunu, öğretim üyesi örnekleminde ise sadece bireyin sosyal becerilerinin bireyselleştirilmiş ilgi davranışlarında olumlu bir davranışa yol açtığını belirlemiştir.

Akbaba Altun (2003) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik öğelerine verdikleri önemi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik öğelerini önemli bulduklarını belirlemiştir. Ancak müdürlerin liderlik öğelerine verdikleri önemle, uygulamaları arasında önemli fark bulmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin öğelerinden ortak bir amaç oluşturmayla çalışanların öğrenme ortamına sahip çıkmalarına öncülük etmesi konularına yüksek düzeyde önem verdiklerini ve ortak karar almaya verdikleri önemle birlikte bunu uyguladıklarını belirlemiştir.

Eraslan (2003) ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri isimli çalışmasında okul müdürlerinin kendilerini dönüşümcü liderlik davranışları açısından yeterli gördüğünü bulmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerini değerlendirmesinde ise öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmesinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu, eğitim durumu değişkeninde ise anlamlı farklılıklar bulunmadığını ortaya koymuştur.

Çakar ve Arbak (2003) işletmelerde görev alan yöneticiler üzerinde yaptıkları araştırmada duygusal zeka ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygusal zekası yüksek olan yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışı göstermeye yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca duygusal zekası yüksek olan yöneticilerin çalışanlarına daha fazla esin kaynağı oldukları, çalışanlarını bir grup üyesinden çok birey olarak gördükleri, çalışanların sorunlarıyla yakından ilgilenme eğiliminde oldukları, çalışanların zekalarını yaratıcı bir şekilde kullanmalarına ve yöneticilerin kararlarını sorgulamalarına olanak sağladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada yöneticilerin duygusal zekalarının yüksek olmasının yöneticilerin karizmasını arttıran bir unsur olduğu bulunmuştur.

Şahin (2004) okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin görüşlerine göre, müdürlerin liderlik stillerini sürdürümcüden çok dönüşümcü lider olarak algıladıklarını belirlemiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle okul kültürü ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eryılmaz (2006) araştırmasında endüstri meslek lisesinde çalışan okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini incelemiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili kendi görüşleri ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine "oldukça katılıyorum" düzeyinde, müdürlerin kendilerini değerlendirmelerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine "çok katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiklerini bulmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmenlerin okul müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Zeren (2007) ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından entelektüel uyarım ve idealleştirilmiş etki/karizma boyutlarında "çoğunlukla" düzeyinde, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarında ise "bazen" düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile aynı okulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Bilir (2007) öğretmen görüşleri açısından ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışması sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir. Okul

müdürlerinin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının demografik değişkenlere göre incelenmesinde öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğretmenlerin mesleki kıdem, yaş ve öğrenim durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik Ö. (2010) okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonucunda özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yöneticilerin özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlikteki değişimin %19,4'ünü açıkladığını bulmuştur. Ayrıca yöneticilerin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özelliklerinin cinsiyet, çalıştıkları kurum, kurumdaki görevleri, mezuniyet durumları, yöneticilikteki kıdemleri gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Töremen ve Yasan (2010) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdiklerini bulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu, branş değişkenine göre sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, eğitim durumu değişkenine göre ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı, kıdem değişkenine göre ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ilham verici güdüleme ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık görüldüğü sonucunu ortaya koymuştur.

Taş ve Çetiner (2011) öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarını araştırmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini tüm boyutlarda göstermelerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinde; öğretmenlerin cinsiyetlerinin önemli bir etken olduğu, kıdem ve branşlarının ise etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarındaki davranışlarını gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir.

Bozkır (2014) dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonucunda dönüşümcü liderlik ve alt boyutlarının iş tatmini ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının medeni durum, çalışılan sektör ve yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

2.5. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bass ve diğerleri (2003) "Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlikleri Değerlendirerek Birim Performansı Hakkında Bir Tahminde Bulunmak" konulu bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın önemli noktası etkileşimci ve dönüşümcü liderliklerin yüksek seviye belirsizlik, mücadele ve stres altında görev yapan birimlerde performansı nasıl öngördüğünü irdelemektir. Bunun için yazarlar, savaş simülasyon egzersizlerine katılan ABD ordu müfrezelerinin birim potansiyeli, uyumu ve performansını değerlendirmek için 72 hafif piyade takımı liderlerinin etkileşimci ve dönüşümcü liderlikleri ile ilgili bir öngöründe bulunmaya faydası olacak ilişkileri hesaplamışlardır. Takım liderleri ve çavuşlarının hem etkileşimci hem de dönüşümcü liderlik reytingleri birim performansı hakkında pozitif bir öngöründe bulunmaktadır. ABD ordu müfrezelerinin normal operasyon görevleri sırasında liderlik reytingleri toplanmış, sonra bu liderlik reytingleri birimin yüksek seviye stres ve belirsizlik altında ki performans etkinliğini test etmek için tasarlanmış 2 haftalık kompleks simülasyonda görev yapan müfrezelerin performansını tahmin etmek için kullanılmıştır. Hem takım liderleri hem de çavuşlar ile ilgili dönüşümcü liderlik ve etkileşimci ödül liderlik arasında ki ilişki olumlu, pasif-çekingen liderlikle olumsuzdur. Hem dönüşümcü hem de etkileşimci ödül liderlikler takım potansiyel ve uyumu ile olumlu ilişkilidir. Çekingen-pasif takım liderleri ve çavuşlarının reytingleri birim potansiyel ve uyumu değerlendirmesi ile negatif ilişkilendirilmiştir. Takım liderlerinin dönüşümcü ve etkileşimci ödül liderlikleri takım performansı ile kesin ve olumlu olarak ilişkili olurken, çekingen-pasif liderlikler takım performansıyla olumsuz ilişki sergilemektedir. Ancak, takım çavuşlarının dönüşümcü ve etkileşimci liderliklerinin reytingleri ile takımın performansı önemli derecede ilgili değildir.

Schooley (2005) ilkokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin, dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmasında ilkokul düzeyinde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından entelektüel uyarım ve vizyon sağlamanın okul kültürü üzerinde en önemli etkiye sahip alt boyutlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Roman (2009) lise okul müdürleri için dönüşümcü liderlik konulu bir araştırma yapmıştır. Temmuz 2008'den Aralık 2008'e kadar altı aylık sürede, New Jersey eyaletinde iki müdür ve on öğretmenin (her okuldan bir müdür ve beş öğretmen) olduğu iki lisede dönüşümcü liderlik konulu nitel bir çalışma uygulamıştır. Bu çalışmada, amaç okul müdürlerinin olumlu ve olumsuz dönüşümcü liderlik uygulamalarının algılanan etkilerini analiz etmektir. Çalışma iki müdürün liderlik uygulamasını, olası benzerliklerini, çıkarım yollarını ve algı kalıplarını ortaya çıkarmıştır. Baskın liderlik niteliklerini karakterize eden üç temel kavram olarak 1) Etkili iletişim becerileri 2) Güven kültürünün geliştirilmesi 3) İstenen davranışsal uygulamaların modellenmesi bulunmuştur.

Hebert (2011) duygusal zeka ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışması neticesinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Nelson (2012) çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmen yeterlilikleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yeterlilikleri ile müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca, müdürlerin dönüşümcü liderlik uygulamaları ile matematik ve İngilizce (okuma) puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Ergle (2012) çalışmasında ilkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını incelemiştir. Karma yöntemle yapılan bu çalışmanın amacı büyükşehirde okul bölgesinde on tane başarılı ilkokul müdürünün okul liderlik karakteristiklerini belirlemektir. Bulgular dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca tüm

okullardaki okul liderleri için öğrenme deneyimleri ve eğitim programları sunmak gerektiği önerildi. Liderlik gelişimi içeren uygulamalar, okul liderlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarını arttıracak; böylece öğretmenlerin öğretimleri, sunumları ve öğrencilerin performansları gelişecektir.

McCarley (2012) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarıyla (ilham verici motivasyon, idealleştirilmiş özellikler, idealleştirilmiş davranışlar, entelektüel uyarım ve bireysel değerlendirmeler) okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu nicel çalışmada dönüşümcü liderliğin alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada; ilkokul, ortaokul ve lise türündeki resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin kendi meslekleriyle ilgili mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki araştırıldığı için literatürde mesleki benlik saygısıyla ilgili de bilgi verilmiştir.

2.6. Mesleki Benlik Saygısı

Mesleki benlik saygısı; benlik kavramı, benlik saygısı, benlik saygısının gelişimi, yüksek benlik saygısı, düşük benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı alt başlıkları altında verilmiştir.

2.6.1. Benlik Kavramı

Benlik Kavramı (*self concept*), bireyin kendi benliğini algılama ve kavrama biçimidir (Yörükoğlu, 2000: 101). Başka bir ifadeyle, bireyin kendi hakkındaki temsillerinin bütünüdür (Bilgin, 2003: 49). Bu nedenle benlik kavramı çok boyutludur ve benliğin her bir boyutu farklı rolleri tanımlar. Birey kendini eş, akraba, arkadaş gibi çeşitli biçimlerde tanımlayabilir. Benliğin bu farklı yönleri bireyin bütününe oluşturur (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2012: 260). Bununla birlikte benlik kavramı, bireyin sadece kendi algı ve beklentileri ile değil, ana-babası, öğretmenleri ve arkadaşları gibi hayatındaki diğer önemli kişilerin düşüncelerinden ve kendisine yönelik davranışlarından da etkilenir (Yavuzer, 2014: 17). Ayrıca benlik, acı ve tatlı birçok yaşantı sonucunda öğrenilen ve sürekli gelişen bir kavramdır. Bireyin her yaşantısı, başından geçen her türlü olay benliğe bir şeyler katar (Baymur, 2013: 287).

Yaşantılarla öğrenilip sürekli değişim gösteren benlik kavramının baştan sona gelişimine baktığımızda, bebekler dünyaya geldikten sonra kısa zamanda örtük bir benlik duygusu geliştirirler. Altıncı aydan sonra benlik ve diğerleri arasındaki ayrımı daha net fark edebilirler. Orta ve son çocukluk dönemlerinde benlik anlayışı dış dünyadan bireyin kendi içsel süreçlerine doğru değişim göstermektedir (Erdoğan ve diğerleri, 2010: 182). Benlik kavramı, ergenlik ve ilk yetişkinlik döneminde ise dinamik olan ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak gelişmektedir. Her şeyin yolunda gitmesi durumunda birçok parça birbiriyle harmanlanarak kapsamlı bir benlik oluşur (Temel ve Aksoy, 2001: 21). Yani kişinin kendine ve kültürüne has birçok durumdan oluşan küçük "ben"ler sistemleşerek kişiye has bir "benlik kavramı" oluşur (Tan ve Baloğlu, 2011: 84).

2.6.2. Benlik Saygısı

Benlik kavramının, beğenilmesi ve benimsenmesi sonucunda benlik saygısı (*self esteem*) oluşur. Benlik saygısı, bireyin kendisini değerlendirmesiyle ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Bireyin kendisinden memnun olması, kendisini değerli görmesi, beğenilip, sevmeye değer bulmasıdır (Yörükoğlu, 2000: 105). Kişinin kendini algılama şekliyle olmak istediği benliğinin farkı kişinin özsaygı yani benlik saygısı seviyesini gösterir (Kuzgun, 2004: 100).

2.6.3. Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik saygısının gelişimi açısından bizim yaptıklarımız ile diğer insanların bizim yaptıklarımız hakkında söyledikleri çok önemlidir (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006: 117). Bu açıdan benlik saygısının gelişiminde anne babanın çocuklarına saygısının olması, çocukları ile aralarında olumlu bir iletişim kurabilmeleri ve güven veren bireyler olmaları ile düşüncelerine değer verilen, anne babasından yeterli desteği gören çocuk, kendisi hakkında olumlu düşünmeye ve benlik saygısını geliştirmeye başlar (Kasatura, 1998: 165).

Çocuğun benlik kavramı, çevresindeki insanlarda meydana gelen değişikliklerden etkilenir. İlkokul döneminde bir çocuğun benlik kavramının gelişiminde yaşlılarından aldığı geribildirimler önemli bir yere sahiptir. Bunun dışında öğretmenler de öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini önemli oranda

etkileyebilirler. Ayrıca çocuğun aile içindeki ve dışındaki yetişkinlerle olumlu ilişkileri benlik değerini geliştirebilmesinde önem taşımaktadır. Eğer ebeveyn ile çocuğun mizaçları arasındaki "uyum" iyi ise ve ana baba çocukların ulaşabileceği beklentilerde bulunuyorsa benlik saygısı daha da artacaktır (Kuzgun, 2004: 102; Yavuzer, 2014: 19). Çünkü, çocuğa sevgi göstermek bir gereksinimdir ve bu sevgi hiçbir koşula bağlanmamalıdır. Ailenin çocuğa güven duyduğunu ifade etmesi ve çocuğun başarılarını övmesi benlik saygısının gelişimi için önemlidir (Kasatura, 1998: 278-281). Benlik saygısının gelişimine dönemseller olarak baktığımızda, çocukluk döneminin ilk yıllarında yerleşip, ergenlikte ve yetişkinlikte de devam etmektedir (Plummer, 2011: 18). Gençlik çağında ise benlik kavramı öne geçer. Bu çağda genç kendine yakışan bir kimlik aradığı için benlik kavramı devamlı bir dalgalanma gösterir (Yörükoğlu, 2000: 103-104). Kısacası benlik saygısının; bireyin kendini algılaması yanında, ailesi ve çevresinin bireye yönelik davranışlarıyla, çocukluktan yetişkinliğe şekillenen ve hayat boyu yaşantılarla gelişen bir süreç olduğu söylenebilir.

2.6.4. Mesleki Benlik Saygısı

Meslek; kişinin kimliğinin en önemli kaynağı olup, kişinin çevreden saygı görmesi, toplumda yer edinmesi ve işe yaradığı duygusunu yaşamasını sağlayan bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2011: 3-6). Super ve Bohn (1970) mesleğin, bir bireyin kendini ve hayatı tanımasında, anlamlandırmasında büyük bir role sahip olduğunu savunur. Kişi, mesleği aracılığıyla toplumda yer edinmekte, geçimini sağlamak ve geleceğini de bu temel üzerine inşa etmektedir. Benlik sistemi ile uyum gösteren bir meslek benliği güçlendirir. Bu bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve verimli olmaları beklenir (Arıcak ve Dilmaç, 2003: 1).

Super (1963) mesleki benliği, bireyin meslekle ilgili olduğunu düşündüğü kişisel özelliklerinin kümesi olarak tanımlamaktadır (Işık, 2006: 16). Mesleki benlik, bireyin mesleki rolünün benlik kavramı sistemi içinde bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu kavram bir işe başlamakla oluşmaya başlar ve bireylerin genel yaşantılarından etkilenebilir (Yılmaz Tekirgöl, 2011: 7).

Mesleki benlik saygısı, Super'in kuramına dayandırılarak yapılan bir çıkarımdır. Mesleki benlik saygısı, mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey

tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısıdır. Başka bir ifadeyle bireyin isteyerek ya da istemeyerek benliğine mal ettiği meslekle ilgili yüklemelerden ve tanımlamalardan duyduğu hoşnutluk, gurur, onur ve saygının derecesidir (Arıca, 1999: 93-94). Bireylerde çocukluk döneminde gelişmeye başlayan benlik saygısı, ilerleyen yıllarda meslek seçimiyle ve meslekte çalışma ile örtüşmekte böylece mesleki benlik saygısı kavramını ortaya çıkarmaktadır (Karadağ, Baloğlu ve Cesur, 2009: 24).

Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ifade eder. Buna göre benlik saygısı, bireysel uyum ve ruh sağlığının bir ön koşulu iken, mesleki benlik saygısı da mesleki uyumun ve doyumun bir ön koşuludur (Arıca ve Dilmaç, 2003:1). Benlik saygısı yüksek ise bu durum mesleki benlik saygısını da olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011: 600). Mesleki benlik saygısı, mesleğe olan saygıdan farklı bir kavramdır. Bir mesleğin eğitimini alarak o mesleği icra eden birey için bu olgu daha belirgin olmaktadır. Çünkü birey bu meslekle kendini tanımlamaktadır (Arıca, 1999: 94-95).

Super'e (1960) göre, kişi meslek seçiminde, kendini bireysel olarak göz önünde bulundurur, farklı mesleklerdeki kişilik tiplerini göz önüne alır ve kendine uygun mesleği seçer. Yapılan çalışmalarda, bireylerin seçtikleri mesleklerle benlik kavramları arasında ilişki olduğu gözlenmiştir (Işık, 2006: 3).

Yüksek değerler atfettiğimiz öğretmenlik gibi bir mesleği icra eden kişilerin mesleklerinde verimli ve başarılı olmasında; ayrıca mesleğini önemli ve değerli görmesinde mesleki benlik saygısı önemli bir yere sahiptir. Onun için bu kişilerin ilk önce öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar beslemeleri ve mesleki benlik saygılarının yüksek olması gereklidir (Körükçü ve Oğuz, 2011: 78; Sayın, 2005: 273).

Mesleki benlik saygısının; Super'in kuramı doğrultusunda Arıca tarafından geliştirildiğini, mesleğe olan saygıdan farklı olduğunu; ancak mesleğe uyum ve doyum sağlamak için önemli bir ön şart olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu kavramın yaptığı mesleği benliğine mal eden kişi tarafından değerlilik, hoşnut olma, onur ve gurur duyma duygularını içerdiğini ve kişilerin mesleklerinde başarılı olmaları için seçtikleri mesleğe yönelik iyi bir hissiyata sahip olmalarının önemini savunduğunu da söyleyebiliriz.

2.7. Meslek Seçimi/Gelişimi Kuramları

Bu başlık altında meslek seçimini ve gelişimini açıklamak için geliştirilen kuramlardan başlıcaları hakkında açıklamalar yapılmıştır.

2.7.1. Özellik-Faktör Kuramı

1950'li yılların başlarına kadar, Amerika'da ki meslek rehberliği, büyük ölçüde mesleki rehberlik hareketinin öncüsü olan Frank Parsons tarafından savunulan yeteneklerin eşleştirilmesi veya farklılıkçı yaklaşımın etkisi altındaydı (Jones, 2005: 146). Parsons'a göre, mesleki rehberlik; bireylerin tüm yönleriyle detaylı incelenmesi, sonra mesleklerin taranması ve incelenmesi, son olarak da bireylerin nitelikleriyle mesleklerin eşleştirilmesi aşamalarıyla yapılmalıdır (Tan ve Baloğlu, 2011: 129). Bu kuram, insanın bazı gizil güçlerle dünyaya geldiğini ve her insanın kendine özgü bir varlık olduğunu açıklar. Kuram kişiliğin birbiriyle etkileşimde bulunan bazı özellik ya da faktörlerden meydana geldiğini savunur. Danışman bireyleri bilimsel yöntemler kullanarak inceleyip, güçlü ve zayıf yönlerini belirler ve bireye başarılı olacağı alanları gösterir (Kuzgun, 2000: 106). Bununla birlikte bir kişinin özellikleri seçmiş olduğu mesleğin gerektirdiği özellikler ile ne ölçüde benzeşirse meslekte başarılı olma şansı da o kadar fazla olur (Kuzgun, 2011: 70). Bu kuram danışmana, danışanı yönlendirme rolü tanıdığı için "Güdümlü Danışma" yöntemini benimseyen kuramlardandır. Kullanım alanları ise; eğitim programı, meslek seçme ve okul başarısızlığı gibi sorunlarda kullanılmaktadır (Kuzgun, 2000: 107). Özet olarak özellik-faktör kuramı; her bireyin niteliksel (fiziki, yetenek, kişilik, ilgi...) olarak farklı özelliklere sahip olduğunu, bu özelliklerin meslek rehberliği kapsamında danışman tarafından bilimsel yöntemlerle ölçülebildiğini söylemektedir. Ayrıca bireyin bir meslekte başarılı olması için bireyin sahip olduğu bu özelliklerle o mesleğin gerektirdiği özelliklerin uyuşmasının önemini savunmaktadır diyebiliriz.

2.7.2. Super'in Mesleki Benlik Kuramı

Super'e (1970) göre, seçilen meslek, benlik kavramının yansımasıdır. Benlik kavramı meslek seçimini etkiler. Çünkü birey meslek seçerken "Ben şu ya da bu biçimde bir insanım" der. Birey mesleki davranışları arasında da benliğine ilişkin düşünce ve algıları ile tutarlı olanları seçer (Kuzgun, 2000: 110-111). Super meslek

gelişimini, normal hayatın sonuna kadar devam eden gelişim evrelerinde incelemiştir (Kuzgun, 2011: 82). Bu evreler (1) Büyüme; doğumdan itibaren on dört yaşına kadar ki evredir. (2) Araştırma; on beş yaşından yirmi dört yaşına kadar ki evredir. (3) Yerleşme; yirmi beş yaşından kırk dört yaşına kadar ki evredir. (4) Koruma; kırk beş yaşından altmış dört yaşına kadar ki evredir. (5) Çöküş; altmış beş yaşından sonraki evredir (Kuzgun, 2000: 111).

Bu evrelere baktığımızda; büyüme evresinde yetenekler, ilgiler ve ihtiyaçlar gibi benliğin temelini oluşturan alanlarda gelişimler olmaktadır (Tan ve Baloğlu, 2011: 130). Ergenlikten ilk yetişkinliğe kadar süren araştırma evresinde bireyler kendisini ve iş hayatını keşfederler. Meslek seçimleri ilk başta fantezilerle ve rol denemeleriyle sınırlanır (Jones, 2005: 147). Yerleşme evresi uygun bir alan ve kararlı bir iş bulunmasıyla nitelenir. Başlangıçta uygun görülen bir çalışma alanı bireyi hoşnut etmeyebilir ve gerçek meslek hayatı başlamadan birkaç iş değiştirme görülebilir. Koruma evresinde iş dünyasında bir yer edindikten sonra kişi bütün çabasını, onu elde tutmaya ve geliştirmeye yöneltir. Çöküş evresi, 65-70 yaşları arasında başlayıp kişinin iş temposunun azaldığı bir dönemdir ve 71 yaş ile sonrasında bireyin meslekten ayrılıp işi tümüyle bıraktığı tam emeklilik dönemi olmak üzere bu dönemin iki alt basamağı vardır (Kuzgun, 2011: 85). Çöküş evresinde ise emeklilik düşüncesinin belirmesiyle çalışma saatlerinde azalma, zihinsel ve fiziksel gerileme görülebilir (Tan ve Baloğlu, 2011: 131). Özetle Super'in mesleki benlik kuramı; bireyin mesleki gelişimini yaşamın ilk yıllarından başlayarak hayatın sonuna kadar süren bir süreç olarak görmüş; bu gelişimi büyüme, araştırma, yerleşme, koruma ve çöküş olarak beş evreye ayırıp incelemiştir. Meslek seçimini ise; bireyin benlik kavramı doğrultusunda, benlik algısına ve düşüncesine uyumlu olan mesleğin birey tarafından seçilerek yapıldığı şeklinde ifade etmiştir.

2.7.3. Holland'ın Tipoloji Kuramı

Holland (1973) insanların kişilik özellikleri bakımından altı grupta toplanabileceği, buldukları çevrelerin de aynı şekilde gruplanabileceği sonucuna ulaşmış ve meslek danışmanlığında Tipoloji Kuramını geliştirmiştir (Kuzgun, 2011: 70). Holland'a (1973) göre, bu kuramının dört temel varsayımı şunlardır:

1. Birçok insan, benzerlikleri açısından, altı kişilik tipinden birine girmektedir.

2. Altı kişilik tipinin karşılığı olarak, altı tür çevresel model bulunmaktadır.
3. İnsanlar kendi yeteneklerini, değer ve tutumlarını kullanabilecekleri çevreler arar.
4. İnsan davranışlarını belirleyen, kişilik türü ile çevrenin özellikleri etkileşiminin sonucudur.

Holland, kuramını dayandırdığı bu dört temel varsayımla meslek davranışını açıklamak ve insanlara mesleki problemleriyle ilgili konularda yardım etmek amacıyla pratik düşünceler geliştirmeyi amaçlamıştır (Jones, 2005: 163-164). Holland'a (1985) göre, bireyler kendi kişilikleri ile mesleklerin özelliklerini karşılaştırarak mesleki bir seçim yaparlar. Kişinin kendisiyle ilgili görüşüne bağlı olarak geliştirdiği meslek tercihlerini Holland baskın kişilik tipi olarak açıklamaktadır. Bireyler bu baskın kişilik tipine uygun meslekleri seçeceklerdir (Tan ve Baloğlu, 2011: 133).

Özellik-faktör kuramının uygulayıcıları tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçları derleyen Holland, 6 kişilik kategorisine denk gelen kategoriler belirleyip bunlara tip adını vermiştir (Kuzgun, 2011: 71). Bu konuda Holland'ın yaptığı çalışmalar sonucunda, çeşitli meslekler çevrelerine uyum sağlayıcı koşul ve kişilik tipleri şunlardır: (Kuzgun, 2000: 113-114).

(1) Gerçekçi (*Realistic*) tip: Bu insanlar mekanik yeteneği ve ilgisi gelişmiş, açık havada çalışmaktan hoşlanan, paraya, güce ve statüye önem veren kimselerdir. (2) Sosyal (*Social*) tip: Başkalarını bilgilendirmeye, eğitmeye, ikna etmeye ve aydınlatmaya yönelik etkinlikleri tercih ederler. Ayrıca kişiler arası ilişkilerde başarılı olmaya önem verirler. (3) Girişimci (*Enterprising*) tip: Liderlik, kişilerarası iletişim ve ikna yeteneklerini kullanıp geliştirmeye önem verirler. (4) Sanatçı (*Artistic*) tip: Bu kişiler net olmayan serbest etkinliklere yönelir. Yaratıcı güçleri ve eğilimleri güçlüdür (Kuzgun, 2011: 72). (5) Araştırmacı (*Investigative*) tip: Soyut kavramlarla uğraşmaktan hoşlanırlar ve içe dönüktürler. Entellektüel, analitik, rasyonel, meraklı, eleştirel, titiz, bağımsız ve çekingen özellikler gösterirler. (6) Geleneksel (*Conventional*) tip: İtaatkar, tertipli, sebatkar, pratik, vicdanlı, katı, hayal gücünden yoksunluk belirgin özelliklerdendir (Jones, 2005: 168; Kuzgun, 2011: 71).

Çiftçiler, polisler, ormancılar, pilotlar, denizciler vb. meslek üyeleri gerçekçi kişilik tipine; sosyal hizmet personeli, danışmanlar, öğretmenler sosyal kişilik tipine; ilgi alanları ikna olan satıcılık, komisyonculuk, politika ve avukatlık girişimci kişilik

tipine; müzisyenler, ressamalar, yazarlar, şairler sanatçı kişilik tipine; biyologlar, hekimler, veterinerler, kimyagerler ve mühendisler araştırmacı kişilik tipine ve muhasebecilik, sekreterlik vb. meslekler geleneksel kişilik tipine uygun mesleklerdir (Kuzgun, 2000: 114-115).

Özetle Holland'ın Tipoloji kuramında, kişilik yapıları bakımından insanların altıya ayrıldığı, buna uygun altı tür çevresel model olduğu, altı kişilik tipinin gerçekçi, sosyal, girişimci, sanatçı, araştırmacı ve geleneksel tip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu kuram, bireylerin bu kişilik tiplerinden baskın kişilik tipine uygun mesleği seçmesinin sağlıklı olduğunu ortaya koymuştur diyebiliriz.

2.7.4. Roe'nun Gereksinim Kuramı

Roe (1957) bireyin meslek seçiminde, çocukluk yaşantılarından kaynaklanan sevgi gereksinimlerinin yani psikolojik gereksinimlerin etkili olduğunu belirtir. Aile sevgisinden yoksun kişi insanlardan daha uzak nesnelere ilgili bir meslek tercih edebilir ya da sırf sevgi gereksinimine doyum aracı olduğu için insanlarla ilgili bir mesleğe yönelecektir (Kuzgun, 2000: 109). Roe bu temelden yola çıkarak, meslekleri birey merkezli ve birey dışı merkezli olarak iki ana kategoriye ayırmıştır. İnsanlara yardım meslekleri, pazarlamacılık ve sanatsal meslekler birey merkezli mesleklere örnek verilebilir. Tarım, ormancılık ve temel bilimlerle ilgili meslekler de birey dışı mesleklere örnektir (Tan ve Baloğlu, 2011: 131-132).

2.8. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arıca ve Dilmaç (2003) "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı İle Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi" isimli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü'nde okuyan toplam 97 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmalarının sonucunda bütün öğrencilerin benlik saygılarıyla mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre, PDR bölümünde eğitim görmekten memnun olanların olmayanlara göre ve yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre mesleki benlik saygı düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sayın (2005) "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi" isimli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında eğitim fakültesinin son sınıfında okuyan 144 öğrenci ile tezsiz yüksek lisansta okuyan Fen edebiyat Fakültesi mezunu 80 öğrencinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ve mesleki benlik saygılarını incelemiştir. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik saygılarının TYL programında okuyan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz (2006) "İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" isimli araştırmasında öğretmenlerin mesleki benlik saygınlığı ve içsel doyumları arasında negatif yönlü, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki benlik saygınlığı ve dışsal doyumları arasında da negatif yönlü, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Ünal ve Şimşek (2008) "İlköğretim Bölümü Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmalarının sonucunda okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından anlamlı ölçüde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının bayanların lehine yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009) "Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma" isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ve mesleki benlik saygı düzeylerinin orta üstü seviyede olduğunu bulmuşlardır. Bunun yanında, sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı alt ölçeklerinin kendi içerisinde pozitif ve anlamlı ilişkiye sahip olduğunu; ayrıca mesleki benlik saygısı alt ölçeklerinin de kendi içerisinde pozitif ve anlamlı ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Yıldırım, Kırımoğlu ve Temiz (2010) "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İli

Örneği)" isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin mesleki benlik puanlarının yaş grupları, kıdemleri, medeni durumları, çocuk sayıları ve görev yerleri değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin mesleki benlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin mesleki benlik puanlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar ilköğretimdeki okullarda çalışan öğretmenler ile ortaöğretimdeki okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demir ve diğerleri (2011) "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi" isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmalarının sonucunda öğrencilerin mesleki benlik saygısı puanlarının cinsiyet ve bölüm pişmanlık durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; yaş, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne-baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Dursun, Çuhadar ve Tanyeri (2014) "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları" isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre bu öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısının orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki benlik saygısının cinsiyet ve üniversite sınavında bölüm tercihindeki sıra değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının içsel ve dışsal bazı faktörlerden doğrudan etkilendiğini ortaya koymuşlardır.

2.9. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tinsley ve Hardy (2009) "Fakülte Baskısı ve Mesleki Benlik Saygısı: Teksas Öğretmen Eğitiminde Yaşam" isimli çalışmayı yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen eğitimcilerinin düşünceleri üzerine yüksek mesleki benlik saygı düzeyi bulunmuş, ayrıca öğretmen yetiştiren eğitimcilerin mesleki benlik saygıları, diğer alanlardaki meslektaşlarının mesleki benlik saygılarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Fouzia, Ali ve Bibi (2011) "Kamu ve Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygılarının Karşılaştırılması" isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma öncelikle devlet ve özel ortaokul öğretmenlerini mesleki benlik saygıları açısından karşılaştırarak betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda devlet ve özel okul öğretmenlerinin; ayrıca erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında büyük fark bulunmuştur. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının, özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Roe ve Gray (2011) "Mesleki Stres Faktörleri Işığında Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları" isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ve meslekleriyle ilgili stres faktörleri (davranış yönetimi, zaman yönetimi, olumsuz basın yorumları ve iş yükü) arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılanların %63'ünün mesleki stres faktörlerinden kaynaklanan endişelerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin, bir öğretmen olarak yetkinlik ve kendine güven konularında olumsuz bir hissiyata sahip oldukları belirlenmiştir.

Fouzia ve Asghar (2012) "Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı" isimli bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın ana hedefi ortaokuldaki öğretmenlerin mesleki benlik saygı karşılaştırmasını (fen bilgisi/görsel sanatlar, kentsel/kırsal, erkek/kadın) yapmaktır. Veriler Sahiwal Bölgesi'nin fen bilgisi ve güzel sanatların farklı konularını öğreten öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda araştırmacılar, kentsel/kırsal öğretmenlerinin ve fen bilgisi/görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Ancak erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinde belirgin bir fark bulunmuştur. Kadın ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, analizinin nasıl yapıldığına ve araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

İlkokul, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu tür bir araştırmada, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak sağlayacak biçimde ayrı ayrı sembolleştirilmek zorundadır (Karasar, 2012: 81).

Bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin ve öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Son aşamada ise öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

2014–2015 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Mentеше merkez ilçesi resmi devlet okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenler araştırmasının çalışma evrenini oluşturmaktadır. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (2015) alınan istatistik bilgilerine göre çalışma evreninde, Muğla merkez ilçede 37 ilkokul (301 öğretmen), 22 ortaokul (422 öğretmen) ve 14 lisede (557 öğretmen) toplam 1280 öğretmen görev yapmaktadır. Buna göre, evreni oluşturan öğretmenlerin %24'ü ilkokulda, %33'ü ortaokulda ve %43'ü lisede görev yapmaktadır.

Araştırma evreninden örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısının belirlenmesinde $n = \frac{Z^2 \Pi(1-\Pi)N}{Z^2 \Pi(1-\Pi) + (p-\Pi)^2(N-1)}$ formülü kullanılmıştır. Formülde Z: %95 güven düzeyine göre 1,96, Π : evren içinde ilgilendiğimiz özellikteki birimlerin oranı olarak 0,50, $p-\Pi$: göz yumulabilir yanılğı değeri %5 için 0,05, n: örneklem büyüklüğü, N: evren büyüklüğü olarak kullanılmıştır (Bal, 2001: 113). Gerekli ifadeler formülde yazılarak işlem şu şekilde yapılmıştır:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 1280}{(1,96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5 + (0.05)^2 \cdot 1279}$$
$$n = 296$$

Buna göre, yapılan işlemler sonucunda örneklem büyüklüğünün en az 296 kişiden oluşması gerektiği hesaplanmıştır. Bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim yılı Muğla ili Mentеше merkez ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise resmi devlet okullarında görev yapan en az 296 öğretmene anket uygulanması hedeflenmiştir. Ancak anket uygulamasında ve veri analizinde karşılaşılabilecek güçlükler göz önünde bulundurularak hedeflenen sayısının yaklaşık iki katı kadar öğretmene (580 öğretmen) anketler ulaştırılmıştır. Bunlardan 414 öğretmen dönüş yapmıştır. Veri analizi öncesinde tamamlanamayan anketler analiz dışında bırakılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca örneklemin evreni temsil etme oranları dikkate alınmış ve analize dahil edilen anket sayısı 369 olmuştur. Anket uygulanan öğretmenlerin çalıştıkları okulların listesi EK-7'de verilmiştir.

Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrenin tabakalara ayrılarak her tabaka için ayrı ayrı örneklem seçilmesi ve bu örneklemlerin oluşturduğu örneklem vasıtasıyla evren hakkında vardamalarda

bulunulmasıdır (Karasar, 2004: 105). Bu yöntem, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 75). Bunu sağlamak için tabakadaki birim sayısı evrendeki birim sayısına bölünerek elde edilen tabaka ağırlıkları örneğe alınacak birim sayısı ile çarpılarak her tabakadan kaç birim alınacağı belirlenir (Bal, 2001: 120).

Araştırma evreni tabakalı örnekleme yöntemi ile kurum türü düzeyinde üç tabakaya (ilkokul, ortaokul ve lise) ayrılmıştır. Sonrasında tabakaların evren içindeki oranları dikkate alınarak her bir kurum türünden örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısı belirlenmiştir. Bununla birlikte belirlenen tabakalardan hangi okulların ve öğretmenlerin dahil edileceği basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Buna göre, evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 74)

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 369 öğretmene ilişkin kurum türü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve meslekteki kıdemlerine ait bulgular aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Bilgiler*

| Değişkenler | Öğretmenler | N | % |
|---------------|----------------|------------|------------|
| Kurum Türü | İlkokul | 93 | 25,2 |
| | Ortaokul | 119 | 32,2 |
| | Lise | 157 | 42,6 |
| Yaş | 30 yaş ve altı | 45 | 12,2 |
| | 31-40 yaş | 150 | 40,6 |
| | 41-50 yaş | 122 | 33,1 |
| | 51 yaş ve üstü | 52 | 14,1 |
| Cinsiyet | Erkek | 175 | 47,4 |
| | Kadın | 194 | 52,6 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 327 | 88,6 |
| | Yüksek Lisans | 42 | 11,4 |
| Kıdem | 1-10 yıl | 85 | 23,0 |
| | 11-20 yıl | 153 | 41,5 |
| | 21 yıl ve üstü | 131 | 35,5 |
| TOPLAM | | 369 | 100 |

Bu araştırmaya katılanların 93'ü (%25,2) ilkokulda, 119'u (%32,2) ortaokulda ve 157'si (%42,6) lisede çalışmaktadır. Örneklemenin yaş bulguları incelendiğinde 30 yaş ve altı 45 kişi (%12,2), 31-40 yaş arası 150 kişi (%40,6), 41-50 yaş arası 122 kişi (%33,1), 51 yaş ve üstü 52 kişi (%14,1) bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılanların 194'ü (%52,6) kadın, 175'i (%47,4) erkektir. Örneklem grubunun eğitim düzeylerine ilişkin bulgularda lisans mezunu 327 kişi (%88,6), yüksek lisans mezunu 42 kişi (%11,4) bulunmaktadır. Örneklemenin meslekteki kademelerine ait bulgularda 1-10 yıl arası 85 kişi (%23,0), 11-20 yıl arası 153 kişi (41,5), 21 yıl ve üstü 131 kişi (%35,5) olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplamak üzere Kişisel Bilgi Formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, rneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan Kişisel Bilgi Formu'nda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumları, yaşlarını, cinsiyetlerini, eğitim düzeylerini, kademelerini belirlemeye yönelik 5 soru yer almaktadır (EK-1).

Birinci bölümde, Avolio ve Bass'ın (1995) geliştirdiği ve akar (2002) tarafından "Duygusal Zekanın Dnşmc Liderlik Davranışı zerindeki Etkisi" adlı çalışmasında Türkçeye uyarlanan "Dnşmc Liderlik Anketi" bulunmaktadır (EK-2).

Çakar'ın (2002) alışmasında yer alan bu ölçek bilimsel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen ve dnşmc liderliğin ölçümünde yaygın olarak kullanılan bir envanterdir. Çakar (2002) tarafından yapılan analizler neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutu için .80, entelektüel uyarım alt boyutu için .78, esin kaynağı olma alt boyutu için .94 ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ise, dnşmc liderlik anketi için toplanan verilerle yapılan güvenirlik analizinin sonucu Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .98 olarak, idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutu için .96, entelektüel uyarım alt boyutu için .94, esin kaynağı olma alt boyutu için .97, bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutu için .96

olarak bulunmuştur. Bu açıdan güvenilirlik analizi sonucu elde edilen veriler Çakar'ın (2002) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dönüşümcü liderlik anketi, 4 alt boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda 10 madde, “Entelektüel Uyarım” boyutunda 7 madde, “Esin Kaynağı Olma” boyutunda 10 madde ve “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarının madde numaraları Tablo 2'de verilmiştir. Ankette beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izni ölçeği Türkçe'ye uyarlayan yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK-4).

Tablo 2: *Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutlarının Madde Numaraları*

| Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutları | Madde Numaraları |
|---|--|
| İdealleştirilmiş Etki/Karizma | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 |
| Entelektüel Uyarım | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 |
| Esin Kaynağı Olma | 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 |
| Bireyselleştirilmiş İlgi | 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 |

Dönüşümcü liderlik anketini dolduran katılımcılar her bir maddeye beş seçenekten (Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla ve Her Zaman) birini işaretleyerek cevap vermektedirler. Dönüşümcü liderlik anketi puan aralığı 37 ile 185 arasında değişmektedir. Bununla ilgili anket seçenekleri ve puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: *Dönüşümcü Liderlik Anketi Seçenekleri ve Puan Aralıkları*

| Seçenekler | Verilen Puanlar | Puan Aralığı |
|-------------------|------------------------|---------------------|
| Her Zaman | 5 | 4.20-5.00 |
| Çoğunlukla | 4 | 3.40-4.19 |
| Bazen | 3 | 2.60-3.39 |
| Nadiren | 2 | 1.80-2.59 |
| Hiçbir Zaman | 1 | 1.00-1.79 |

İkinci bölümde ise, Arıcak'ın (1999) geliştirdiği “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Bu ölçek, Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ayrıca bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören veya bir meslek yürüten 17 yaş

ve üstündeki kişilerin o mesleğe yönelik saygı tutumlarını ölçebilmek maksadıyla geliştirmiştir.

Arıcak'ın Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 14 olumlu, 16 olumsuz toplam 30 maddeden oluşur. Olumlu olanlar: 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddelerden oluşurken; olumsuz olanlar da: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. maddelerden oluşmaktadır. Olumlu maddeler işaretlendiğinde “Kesinlikle Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılıyorum” 4, “Tamamen Katılıyorum” 5 puan almaktadır. Olumsuz maddeler işaretlendiğinde ise “Tamamen Katılıyorum” 1, “Katılıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 4, “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 puan almaktadır. Her bir maddeye verilen puan toplanarak toplam puan elde edilir. Ölçek puanının alabileceği değer 30-150 arasında değişmektedir. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, SPSS paket programında hesaplanarak .93 (n=152) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçme aracı kendi içinde tutarlı ve güvenilirdir (Arıcak 1999).

Bu araştırmada ise, mesleki benlik saygısı ölçeği için toplanan verilerle yapılan güvenilirlik analizinin sonucu Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu açıdan güvenilirlik analizi sonucu elde edilen veriler Arıcak'ın (1999) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK-5). Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği seçenekleri ve puan aralıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları*

| Seçenekler | Verilen Puanlar | Puan Aralığı |
|-------------------------|------------------------|---------------------|
| Tamamen Katılıyorum | 5 | 4.20-5.00 |
| Katılıyorum | 4 | 3.40-4.19 |
| Kararsızım | 3 | 2.60-3.39 |
| Katılmıyorum | 2 | 1.80-2.59 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1 | 1.00-1.79 |

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce ilgili kurum ve kişilerden gerekli izin alınmıştır. Daha sonra araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenler ile görüşülerek ve anketlerle ilgili gerekli bilgiler verilerek anketler uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, Dönüşümcü Liderlik Anketi ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Muğla il merkezinde ilkokul, ortaokul ve lise türünde resmi okullarda görev yapan 580 öğretmene ulaştırılmıştır. Uygulama sonrası anketlerin 414 tanesi geri ulaşmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %71'dir. Araştırmada 369 anket analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS 21.0 istatistik paket programına rakamlarla kodlanarak kaydedilmiş ve verilerle ilgili istatistiksel belirlenmiştir. Verilerin analizinde; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) teknikleri kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için Çarpıklık Katsayısına (ÇK) bakılmıştır. ÇK ± 1 sınırları içinde olduğundan puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik varsayımını karşıladığı tespit edildiğinden iki değişkenin ortalama farkı için t-Testi, ikiden fazla değişkenin ortalama farkı için One-Way Anova Testi, iki değişken arasındaki ilişkiyi yorumlamak için Basit Korelasyon teknikleri kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek için dağılım normal olduğundan Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

t-Testi; iki örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bağımsız değişkende çok sayıda grup bulunması nedeniyle analizde Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi (One-Way ANOVA) de kullanılmıştır. One-Way ANOVA; bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini analiz etmek için kullanılır. One-Way ANOVA, iki yada daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için uygulanır. Pearson Korelasyon Katsayısı, iki değişkenin de sürekli bir dağılıma sahip olmasını ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir. Bu durumda iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılır. Korelasyon Katsayısı 1.00 ise, mükemmel pozitif bir ilişki olduğunu; -1.00 ise, mükemmel negatif bir ilişki olduğunu; 0.00 olması ise, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması

orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2014: 31-48).

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi faktörlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan bağımsız grup t-Testi yapılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü, yaş ve kıdem faktörlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova Testi) uygulanmıştır. Kurum türü, yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı şekilde farklılık görüldüğü için tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve bu amaçla Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin; öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi faktörlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan bağımsız grup t-Testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü, yaş ve kıdem faktörlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova Testi) uygulanmıştır. Kurum türü, yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı şekilde farklılık görüldüğü için tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve bu amaçla Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi $p < ,05$) olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinden sonra elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine cevap olabilecek bir düzen içinde "Bulgular ve Yorum" bölümünde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla yer almaktadır.

4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 5'te ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5: *Dönüşümcü Liderlik Anketinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı*

| | N | \bar{X} | Ss | Madde Sayısı |
|---------------------------|-----|-----------|-----|--------------|
| Dönüşümcü Liderlik Anketi | 369 | 3,43 | ,81 | 37 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik anketi aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,43$ standart sapması $Ss=0,81$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler dikkate alındığında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin 4. puan aralığı içinde (3.40-4.19) olması sebebiyle öğretmenlerin okul müdürlerini "Çoğunlukla" düzeyinde dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle; öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde dönüşümcü lider olarak algıladıkları, onları vizyon sahibi, yenilikçi, değişimci, risk alabilen, kendine ve öğretmenlerine güvenen kişiler olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 6: *Dönüşümcü Liderlik Anketi Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular*

| No | Madde | \bar{X} | Ss |
|--------------------------------------|--|-----------|------|
| İdealleştirilmiş Etki/Karizma | | | |
| 1 | Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan mutlu olur. | 3,63 | ,86 |
| 2 | Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan gurur duyarlar. | 3,51 | ,94 |
| 3 | Okulda çalışanlar okul yönetimine yürekten inanırlar. | 3,49 | ,97 |
| 4 | Okul yönetiminin okulda çalışanlar için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilmek gibi bir yeteneği vardır. | 3,47 | ,96 |
| 5 | Okulda çalışanlar okul yönetimini bir başarı örneği olarak görür. | 3,38 | 1,05 |
| 6 | Okulda çalışanlar okul yönetimine saygı duyarlar. | 3,90 | ,89 |
| 7 | Okul yönetimi okulda çalışanların yaptıklarına büyük ilgi gösterir. | 3,55 | ,95 |
| 8 | Okul yönetiminin okulda çalışanlara aktardığı özel görev anlayışı vardır. | 3,54 | ,95 |
| 9 | Okul yönetimi okulda çalışanların geleceğe ümitle bakmalarını sağlar. | 3,34 | 1,06 |
| 10 | Okulda çalışanların okul yönetiminin her zorluğun üstesinden gelebileceği konusunda inançları tamdır. | 3,35 | 1,04 |
| Entelektüel Uyarım | | | |
| 11 | Okul yönetimi okulda çalışanlar için yüksek hedefler belirler. | 3,39 | 1,03 |
| 12 | Okul yönetimi okulda çalışanlara onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar. | 3,35 | 1,05 |
| 13 | Okul yönetimi okulda çalışanlara çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir. | 3,37 | ,97 |
| 14 | Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek ortamlar yaratır. | 3,38 | 1,01 |
| 15 | Okul yönetimi okulda çalışanların işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır. | 3,33 | ,96 |
| 16 | Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek konuşmalar yapar. | 3,43 | ,98 |
| 17 | Okul yönetimi okulda çalışanlardan çok şey beklediğini bir şekilde onlara aktarır. | 3,63 | ,94 |
| Esin Kaynağı Olma | | | |
| 18 | Okul yönetimi okulda çalışanların bu güne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar. | 3,19 | 1,03 |
| 19 | Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar. | 3,25 | 1,00 |
| 20 | Okul yönetimi okulda çalışanların kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar. | 3,22 | 1,03 |
| 21 | Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenini de ifade eder. | 3,41 | 1,03 |
| 22 | Okul yönetimi okulda çalışanlara önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular. | 3,32 | 1,05 |

| | | | |
|---------------------------------|---|-------------|------------|
| 23 | Okul yönetimi okulda çalışanların görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister. | 3,40 | ,98 |
| 24 | Okul yönetimi okulda çalışanların karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar. | 3,33 | ,99 |
| 25 | Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular. | 3,40 | ,99 |
| 26 | Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşüncelerini söyler. | 3,36 | 1,02 |
| 27 | Okul yönetimi okulda çalışanların problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar. | 3,39 | ,98 |
| Bireyselleştirilmiş İlgi | | | |
| 28 | Okul yönetimi yalnız kalmış gibi görünen okulda çalışanlara özel bir ilgi gösterir. | 2,96 | 1,12 |
| 29 | Okul yönetimi okulda çalışanların önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar. | 3,28 | 1,02 |
| 30 | Okul yönetimi okulda çalışanlarına performansları konusunda geribildirim sağlar. | 3,36 | 1,03 |
| 31 | Okul yönetimi okulda çalışanların her birine birer birey gözüyle bakar. | 3,60 | 1,00 |
| 32 | Okul yönetimi okulda çalışanların amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur. | 3,45 | ,97 |
| 33 | Okul yönetimi okulda çalışanlara iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini söyler. | 3,52 | 1,06 |
| 34 | Okul yönetimi okulda çalışanların ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir. | 3,60 | 1,01 |
| 35 | Okul yönetimi okulda çalışanların tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar. | 3,55 | ,96 |
| 36 | Okul yönetimi okulda çalışanların istedikleri her an onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır. | 3,65 | ,96 |
| 37 | Okul yönetimi yeni gelen okul çalışanlarına her konuda yardımcı olmaya çalışır. | 3,81 | ,94 |
| TOPLAM | | 3,43 | ,81 |

Tablo 6'da yer alan anketteki maddelerin her birinin ortalama değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 6. madde; en düşük ortalamaya sahip olan maddenin 28. madde olduğu belirlenmiştir. 6. maddenin (Okulda çalışanlar okul yönetimine saygı duyarlar) ortalama değerinin $\bar{X}=3,90$ olduğu görülmüştür. 6. maddenin ortalama puanının 4. puan aralığı içinde (3.40-4.19) olması sebebiyle öğretmenlerin okul müdürlerine "Çoğunlukla" düzeyinde saygı duydukları söylenebilir. Bu durum, okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde yüksek düzeyde bir saygınlık uyandırdığı şeklinde yorumlanabilir. 28. maddenin (Okul

yönetimi yalnız kalmış gibi görünen okulda çalışanlara özel bir ilgi gösterir) ortalama değerinin $\bar{X}=2,96$ olduğu belirlenmiştir. 28. maddenin ortalama puanının 3. puan aralığı içinde (2.60-3.39) olması sebebiyle okul müdürlerinin öğretmenlere "Bazen" düzeyinde özel ilgi gösterdikleri söylenebilir. Bu durum ise okul müdürlerinin kurumda yalnız kalmış çalışanlara yeterince bireysel ilgi göstermediği ya da orta düzeyde gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan hareketle, yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul müdürlerini okulda değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilecek donanıma sahip, yeterli düzeyde dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıyan, yeniliğe, gelişime ve değişime açık liderler olarak algıladıkları sonucuna varılabilir.

Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmalarla ilgili alanyazın incelendiğinde; Eraslan (2003), Şahin (2004), Eryılmaz (2006), Bilir (2007), Zeren (2007), Çetiner (2008), Keleş (2009), Toksöz (2010), Ulutaş (2010), Uzer (2010) ve Kiriş (2013) tarafından yapılan araştırmaların bulgularında öğretmenler okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak belirtmektedir. Bu bulgular da araştırma sonucunun bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.2. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutlarını ne düzeyde gösterdiklerini belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular*

| Boyutlar | \bar{X} | Ss |
|-------------------------------|-----------------------------|------------|
| İdealleştirilmiş Etki/Karizma | 3,52 | ,82 |
| Entelektüel Uyarım | 3,41 | ,85 |
| Esin Kaynağı Olma | 3,33 | ,88 |
| Bireyselleştirilmiş İlgi | 3,48 | ,86 |
| Toplam | 3,43 | ,81 |

Tablo 7 incelendiğinde; idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,52$, entelektüel uyarım alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,41$, esin kaynağı olma alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,33$ ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,48$ olarak bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri dönüşümcü liderlik alt boyutlarından en fazla idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutunun ($\bar{X}=3,52$), en az ise esin kaynağı olma alt boyutunun ($\bar{X}=3,33$) özelliklerini göstermektedir.

İdealleştirilmiş etki/karizma, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutlarının aritmetik ortalama değerleri "Çoğunlukla " puan aralığı içerisinde (3.40-4.19) yer almaktadır. Buna göre, öğretmenler okul müdürlerinin güven verme, yeni fikirlerin gelişimini sağlama, değerli hissettirme gibi özelliklere yüksek düzeyde ya da yeterli seviyede sahip olduklarını düşünmektedirler. Esin kaynağı olma alt boyutunun aritmetik ortalama değeri "Bazen" puan aralığı içerisinde (2.60-3.39) yer almaktadır. Buna göre, öğretmenler okul müdürlerini öğretmenleri motive etme ve öğretmenlere ilham kaynağı olma konusunda orta düzeyde görmekte ya da yeterli seviyede görmemektedirler. Bu sonuç Eryılmaz'ın (2006), Zeren'in (2007), Keleş'in (2009), Ulutaş'ın (2010) ve Kiriş'in (2013) araştırma bulgularıyla benzeşmektedir. Eryılmaz (2006) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden en fazla ideal etki/karizma boyutunda başarılı olduklarını ve bu başarının "Çoğunlukla Katılıyorum" seviyesinde olduğu sonucunu bulmuştur. Zeren (2007) çalışmasında idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutunu en yüksek puana sahip alt boyut olarak bulmuş, en düşük puana sahip alt boyut olarak ise esin kaynağı olma alt boyutunu bulmuştur. Bu bulgu, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Öğretmenler, okul müdürleriyle ilgili algılarında idealleştirilmiş etki/karizma ve entelektüel uyarım alt boyutlarında "Çoğunlukla" düzeyinde bir katılıma sahiplerdir. Bireyselleştirilmiş ilgi ve esin kaynağı olma alt boyutlarında ise "Bazen" düzeyinde katılım göstermektedirler. Keleş'in (2009) ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre yaptığı çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden en yüksek ideal etki/karizma alt boyutuna sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yani öğretmenler okul müdürlerini dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin en fazla ideal etki ya da karizma alt boyutunda başarılı olarak değerlendirmiştir. Ulutaş (2010) çalışmasında, öğretmen algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini incelemiş ve en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun

ideal etki/karizma olduğunu bulmuştur. Kiriş (2013) ilköğretim müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en yüksek ideal etki/karizma özelliğine sahip oldukları sonucunu bulmuştur. 3,66 ortalama puan ile bu sonuç "Çoğunlukla" grubuna girmekte ve bu bulgu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçları Uzer'in (2010) ve Toksöz'ün (2010) sonuçları ile çelişmektedir. Uzer (2010) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki çalışmasında en yüksek ortalamaya sahip dönüşümcü liderlik alt boyutunu entelektüel uyarım, en düşük ortalamaya sahip dönüşümcü liderlik alt boyutunu da ideal etki/karizma bulmuştur. Toksöz (2010) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini öğretmen algıları açısından incelediği çalışmasında en yüksek ortalamaya sahip dönüşümcü liderlik özelliği olarak bireyselleştirilmiş ilgiyi, en düşük ortalamaya sahip dönüşümcü liderlik özelliği olarak da esin kaynağı olmayı bulmuştur.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile ilgili algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizde elde edilen bulgular Tablo 8'de ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı

| | N | \bar{X} | Ss | Madde Sayısı |
|-------------------------------|-----|-----------|-----|--------------|
| Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | 369 | 3,97 | ,69 | 30 |

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ölçeğinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,97$ standart sapması $Ss=,69$ olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalama değeri dikkate alındığında elde edilen sonuç 4. puan aralığı içinde (3.40-4.19) olması nedeniyle öğretmenlerin mesleki benlik saygılarına ilişkin düşüncelerinin "Katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle; öğretmenlerin tercih ettikleri mesleklerine yönelik mesleki benlik saygılarının yüksek düzeyde olduğu, mesleklerini önemli ve değerli gördükleri söylenebilir.

Tablo 9: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

| No | Madde | \bar{X} | Ss |
|---------------|--|-------------|------------|
| 1 | Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum. | 3,69 | 1,17 |
| 2 | Mesleğim benim için çok önemlidir. | 4,11 | 1,04 |
| 3 | Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum. | 3,80 | 1,22 |
| 4 | Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum. | 3,83 | 1,22 |
| 5 | Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum. | 4,11 | ,88 |
| 6 | Mesleğimi istemeyerek seçtim. | 3,98 | 1,06 |
| 7 | Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır. | 3,80 | ,96 |
| 8 | Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum. | 4,00 | ,93 |
| 9 | Mesleğime çok saygı duyuyorum. | 4,24 | ,89 |
| 10 | Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım. | 4,23 | ,93 |
| 11 | Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum. | 3,80 | ,96 |
| 12 | Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim. | 4,15 | ,93 |
| 13 | Mesleğimden memnunum. | 4,03 | ,95 |
| 14 | Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir. | 4,08 | ,91 |
| 15 | Mesleğimi küçümsüyorum. | 4,47 | ,83 |
| 16 | Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum. | 4,05 | ,86 |
| 17 | Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur. | 3,92 | 1,06 |
| 18 | Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim. | 4,06 | ,88 |
| 19 | Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum. | 4,02 | 1,02 |
| 20 | Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum. | 3,23 | 1,10 |
| 21 | Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum. | 4,07 | ,95 |
| 22 | Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum. | 3,69 | 1,06 |
| 23 | Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim. | 3,98 | 1,09 |
| 24 | Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım. | 4,01 | ,92 |
| 25 | Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum. | 3,95 | 1,01 |
| 26 | Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim. | 4,09 | ,89 |
| 27 | İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum. | 3,96 | 1,02 |
| 28 | Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum. | 3,81 | 1,04 |
| 29 | Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm. | 4,11 | ,89 |
| 30 | Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip. | 3,77 | ,96 |
| TOPLAM | | 3,97 | ,69 |

Tablo 9'da yer alan ölçekteki her bir maddenin ortalama değeri incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 15. madde, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin 20. madde olduğu belirlenmiştir. 15. maddenin

(Mesleğimi küçümsüyorum) ortalama değerinin $\bar{X}=4,47$ olduğu görülmüştür. Bu maddenin olumsuz bir madde olması ve SPSS'ye ters kodlanması nedeniyle öğretmenlerin mesleklerini küçük görme konusundaki yargıya "Kesinlikle Katılmıyorum" düzeyinde cevap verdiği görülmüştür. Bu açıdan öğretmenlerin ölçekte "Mesleğimi küçümsüyorum" maddesine kesinlikle katılmadıkları, mesleklerini önemli ve değerli buldukları sonucuna ulaşılabilir. 20. maddenin (Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum) ortalama değerinin $\bar{X}=3,23$ olduğu belirlenmiştir. Bu durum ise öğretmenlerin icra ettikleri mesleklerinin gelecekteki durumları konusunda kaygılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Yani; öğretmenlerin kendi benliklerine mal ettikleri öğretmenlik mesleği ile ilgili yükleme ve tanımlamalardan duyduğu gurur, onur, hoşnutluk ve saygılarının yüksek derecede olduğu söylenebilir. Mesleki benlik saygısı konusunda yapılan araştırmalarla ilgili literatür incelendiğinde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular Karadağ ve diğerleri (2009) ve Dursun ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Karadağ ve diğerleri (2009) sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeylerini orta seviyenin üstünde bulmuşlardır. Dursun ve diğerleri (2014) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları konusunda yaptıkları çalışmada, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarını orta düzeyin üzerinde bulmuşlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Baloğlu ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Baloğlu ve diğerleri (2006) ilköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleklerini orta düzeyde saygın bir iş olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre değerlendirilmesine ilişkin

bulgular Tablo 10'da verilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 10: *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

| F, \bar{X} ve Ss Değerleri | | | | Anova Sonuçları | | | | | | | |
|------------------------------|------------|-----|-----------|-----------------|-----|---------|--------|-----|-------|-------|-------|
| | Kurum Türü | N | \bar{X} | Ss | Sh | Var.K. | K.T. | Sd | K.O | F | p |
| Dönüşümcü Liderlik Anketi | İlkokul | 93 | 3,86 | ,76 | ,08 | G.Arası | 40,85 | 2 | 20,42 | 37,71 | ,000* |
| | Ortaokul | 119 | 3,59 | ,74 | ,07 | G.İçi | 198,23 | 366 | ,54 | | |
| | Lise | 157 | 3,07 | ,72 | ,06 | | | | | | |
| | Toplam | 369 | 3,43 | ,81 | ,04 | Toplam | 239,07 | 368 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) uygulanmıştır. Tablo 10 incelendiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(2;366)} = 37,71; p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha yüksek seviyede algıladıkları, lisede görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha düşük seviyede algıladıkları görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi ile ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: *Dönüşümcü Liderlik Anketi Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları*

| Kurum Türü | Kurum Türü | Ortalama Farkı | Standart Hata | p | 95% Güven Aralığı | |
|------------|------------|----------------|---------------|-------|-------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| İlkokul | Ortaokul | ,264 | ,102 | ,027* | ,024 | ,504 |
| | Lise | ,790 | ,096 | ,000* | ,564 | 1,017 |
| Ortaokul | İlkokul | -,264 | ,102 | ,027* | -,504 | -,024 |
| | Lise | ,527 | ,089 | ,000* | ,317 | -,737 |
| Lise | İlkokul | -,790 | ,096 | ,000* | -1,017 | -,564 |
| | Ortaokul | -,527 | ,089 | ,000* | -,737 | ,316 |

* $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamalarının kurum türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.86$) ile ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.59$) arasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.86$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.07$) arasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.59$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.07$) arasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulduğu ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin de lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulduğu söylenebilir. Yani; öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü ilkokuldan liseye doğru gittikçe, okul müdürlerini etkileyici, yenilikçi, gelişimci, değişime açık, yaratıcı ve destekleyici algılama konusunda görüşleri giderek azalmaktadır. Bu sonuç Bozkır'ın (2014) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Bozkır (2014) dönüşümcü liderlik çalışmasında çalışanların dönüşümcü liderlik algılarında kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kurum türü değişkenine ait sonuçlar Çelik V. (1998) ve Çelik Ö.'nün (2010) araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Çelik V. (1998) eğitimde dönüşümcü liderlik konulu çalışmasında kurum türü değişkenine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik Ö. (2010) okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri konulu çalışmasında okul yöneticilerinin kendileri hakkındaki görüşlerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur. Araştırmada; ilkokulda görev yapan öğretmen sayısının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha dönüşümcü lider olarak algılamalarında, ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini daha iyi tanımlarının ve öğretmen ile okul müdürü arasındaki iletişim ve etkileşimin daha yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05’e göre yorumlanmıştır.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | F, \bar{X} ve Ss Değerleri | | | | Anova Sonuçları | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|--------|-----|------|------|-------|
| | Yaş | N | \bar{X} | Ss | Sh | Var.K. | K.T. | Sd | K.O | F | p |
| Dönüşümcü Liderlik Anketi | 30 yaş ve altı | 45 | 3,25 | ,81 | ,12 | G.Arası | 7,61 | 3 | 2,54 | 4,00 | ,008* |
| | 31-40 yaş | 150 | 3,33 | ,82 | ,07 | G.İçi | 231,46 | 365 | ,63 | | |
| | 41-50 yaş | 122 | 3,62 | ,77 | ,07 | | | | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 52 | 3,47 | ,79 | ,11 | | | | | | |
| | Toplam | 369 | 3,43 | ,81 | ,04 | Toplam | 239,07 | 368 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) uygulanmıştır. Tablo 12 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(3;365)} = 4,00; p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha yüksek algıladıkları, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha düşük seviyede algıladıkları görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi ile ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: *Dönüşümcü Liderlik Anketi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları*

| Yaş | Yaş | Ortalama Farkı | Standart Hata | p | 95% Güven Aralığı | |
|----------------|----------------|----------------|---------------|-------|-------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 30 yaş ve altı | 31-40 yaş | -,077 | ,135 | ,941 | -,427 | ,272 |
| | 41-50 yaş | -,372 | ,139 | ,038* | -,731 | -,014 |
| | 51 yaş ve üstü | -,216 | ,162 | ,542 | -,635 | ,202 |
| 31-40 yaş | 30 yaş ve altı | ,077 | ,135 | ,941 | -,272 | ,427 |
| | 41-50 yaş | -,295 | ,097 | ,014* | -,546 | ,045 |
| | 51 yaş ve üstü | -,139 | ,128 | ,698 | -,470 | ,192 |
| 41-50 yaş | 30 yaş ve altı | ,372 | ,139 | ,038* | ,014 | ,730 |
| | 31-40 yaş | ,295 | ,097 | ,014* | ,045 | ,546 |
| | 51 yaş ve üstü | ,156 | ,132 | ,639 | -,185 | ,496 |
| 51 yaş ve üstü | 30 yaş ve altı | ,216 | ,162 | ,542 | -,202 | ,635 |
| | 31-40 yaş | ,139 | ,128 | ,698 | -,192 | ,470 |
| | 41-50 yaş | -,156 | ,132 | ,639 | -,496 | ,185 |

* $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamalarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre 41-50 yaş arası öğretmenler ($\bar{X}=3.62$) ile 30 yaş ve altı öğretmenler ($\bar{X}=3.25$) arasında 41-50 yaş arası öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), 41-50 yaş arası öğretmenler ($\bar{X}=3.62$) ile 31-40 yaş arası öğretmenler ($\bar{X}=3.33$) arasında 41-50 yaş arası öğretmenlerin lehine ($p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, 41-50 yaş arası öğretmenler hem 30 yaş ve altındaki hem de 31-40 yaş arası öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadır. Buradan hareketle yaşı daha büyük öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşürken bazı araştırma sonuçlarıyla da çelişmektedir. Buna göre, araştırma sonuçları Bilir'in (2007) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Bilir (2007), öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Yaş değişkenine ait sonuçlar Ulutaş'ın (2010) ve Eryılmaz'ın (2006) araştırma bulgularıyla ise çelişmektedir. Ulutaş (2010), öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur. Eryılmaz (2006) okul müdürlerini öğretmenlerin algıları açısından değerlendirdiği çalışmasında, dönüşümcü liderliğin dört alt boyutunda da yaş değişkenine göre öğretmenlerin, müdürleri ile ilgili dönüşümcü liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Araştırmada; 41-50 yaş arası öğretmenlerin daha genç

öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü lider olarak görmelerinde 41-50 yaş arası öğretmenlerin olgunlaşmalarının ve mesleki deneyimlerinin artmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 14: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sh | t-Testi | | |
|---------------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dönüşümcü Liderlik Anketi | Erkek | 175 | 3,28 | ,78 | ,06 | -3,50 | 367 | ,001* |
| | Kadın | 194 | 3,57 | ,80 | ,06 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan bağımsız grup t-Testi uygulanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(367)} = -3,50$; $p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,57$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3,28$) göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Kadın öğretmenler okul müdürlerini daha dönüşümcü bulurken, erkek öğretmenler okul müdürlerini daha düşük düzeyde dönüşümcü bulmaktadır. Bu sonuç Eraslan'ın (2003), Taş ve Çetiner'in (2011) araştırma sonuçlarıyla örtüşürken; Bilir'in (2007) ve Eryılmaz'ın (2006) araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Eraslan (2003) ile Taş ve Çetiner (2011) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma

durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Bilir (2007) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre yöneticilerini algılamalarında anlamlı bir fark göstermediği sonucunu bulmuştur. Eryılmaz (2006) okul müdürlerini öğretmenlerinin algıları açısından değerlendirdiği çalışmasında dönüşümcü liderliğin dört alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Araştırmada kadın öğretmenlerin yeniliğe, gelişime ve değişime açık olma gibi özelliklerinin okul müdürlerini erkek öğretmenlere göre daha dönüşümcü bir lider olarak algılamalarında etkili olduğu söylenebilir.

4.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

| | Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss | Sh | t-Testi | | |
|---------------------------|---------------|-----|-----------|-----|-----|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dönüşümcü Liderlik Anketi | Lisans | 327 | 3,42 | ,82 | ,05 | -1,04 | 367 | ,301 |
| | Yüksek Lisans | 42 | 3,56 | ,72 | ,11 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan bağımsız grup t-Testi uygulanmıştır. Tablo 15 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür [$t_{(367)} = -1,04$; $p > 0,05$]. Yani lisans ya da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü

liderlik özellikleriyle ilgili alguları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları Ulutaş'ın (2010), Eryılmaz'ın (2006) ve Töremen ve Yasan'ın (2010) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Her üç çalışmada da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Araştırma sonuçları Bilir'in (2007) araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bilir (2007) öğretmen algularına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü lider olarak algıladıkları, ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu nedenle lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak algılamalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.8. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 16: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

| F, \bar{X} ve Ss Değerleri | | Anova Sonuçları | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|-----------|-----|-----|---------|--------|-----|------|------|-------|
| | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sh | Var.K. | K.T. | Sd | K.O | F | p |
| Dönüşümcü Liderlik Anketi | 1-10 yıl | 85 | 3,17 | ,83 | ,09 | G.Arası | 10,19 | 2 | 5,09 | 8,14 | ,000* |
| | 11-20 yıl | 153 | 3,43 | ,75 | ,06 | G.İçi | 228,89 | 366 | ,63 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 131 | 3,62 | ,82 | ,07 | | | | | | |
| | Toplam | 369 | 3,43 | ,81 | ,04 | Toplam | 239,07 | 368 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) uygulanmıştır. Tablo 16 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(2;366)}= 8,14; p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha yüksek seviyede algıladıkları, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha düşük seviyede algıladıkları görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi ile ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: *Dönüşümcü Liderlik Anketi Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları*

| Kıdem | Kıdem | Ortalama Farkı | Standart Hata | p | 95% Güven Aralığı | |
|-----------------|-----------------|----------------|---------------|-------|-------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 1-10 yıl | 11-20 yıl | -,256 | ,107 | ,046* | -,508 | -,004 |
| | 21 yıl ve üzeri | -,444 | ,110 | ,000* | -,703 | -,185 |
| 11-20 yıl | 1-10 yıl | ,256 | ,107 | ,046* | ,004 | ,508 |
| | 21 yıl ve üzeri | -,188 | ,094 | ,113 | -,410 | ,033 |
| 21 yıl ve üzeri | 1-10 yıl | ,444 | ,110 | ,000* | ,185 | ,703 |
| | 11-20 yıl | ,188 | ,094 | ,113 | -,033 | ,410 |

* $p < 0,05$

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamalarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.43$) ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.17$) arasında 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.62$) ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.17$) arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ($p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili algıları en fazla olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler iken, bu grubu 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, okul müdürlerini en düşük düzeyde dönüşümcü bulmaktadır. Bu sonuca göre kıdemi daha fazla olan yani meslekte daha eski olan tecrübeli öğretmenler, mesleğe yeni başlayan

öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha yeterli görmektedir. Buna göre, öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla okul müdürleriyle ilgili dönüşümcü liderlik algılarının da arttığı söylenebilir. Araştırma sonuçları Bilir'in (2007), Çetiner'in (2008), Töremen ve Yasan'ın (2010) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Her üç araştırmacı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdemi daha az olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları Ulutaş'ın (2010) ve Eraslan'ın (2003) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. Ulutaş'ın (2010) çalışmasında da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek algılamasıdır. Eraslan (2003) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, kıdem değişkenlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kıdem değişkenine ait bulgular Eryılmaz (2006) ile Taş ve Çetiner'in (2011) araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Eryılmaz (2006) öğretmen algıları açısından okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Taş ve Çetiner (2011) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Araştırmada kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü lider olarak algılamasında öğretmenlerin mesleklerinde deneyim kazanmalarının ve olgunlaşmalarının etkili olduğu söylenebilir.

4.9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 18: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | F, \bar{X} ve Ss Değerleri | | | | Anova Sonuçları | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|--------|-----|-------|-------|-------|
| | Kurum Türü | N | \bar{X} | Ss | Sh | Var.K. | K.T. | Sd | K.O | F | p |
| Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | İlkokul | 93 | 4,38 | ,50 | ,05 | G.Arası | 29,87 | 2 | 14,94 | 37,38 | ,000* |
| | Ortaokul | 119 | 4,03 | ,59 | ,05 | G.İçi | 146,25 | 366 | ,40 | | |
| | Lise | 157 | 3,68 | ,73 | ,06 | | | | | | |
| | Toplam | 369 | 3,97 | ,69 | ,04 | Toplam | 176,12 | 368 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) uygulanmıştır. Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(2;366)} = 37,38$; $p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi ile ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları

| Kurum Türü | Kurum Türü | Ortalama Farkı | Standart Hata | p | 95% Güven Aralığı | |
|------------|------------|----------------|---------------|-------|-------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| İlkokul | Ortaokul | ,350 | ,087 | ,000* | ,144 | ,556 |
| | Lise | ,707 | ,083 | ,000* | ,512 | ,901 |
| Ortaokul | İlkokul | -,350 | ,087 | ,000* | -,556 | -,144 |
| | Lise | ,357 | ,077 | ,000* | ,176 | -,538 |
| Lise | İlkokul | -,707 | ,083 | ,000* | -,901 | -,512 |
| | Ortaokul | -,357 | ,077 | ,000* | -,538 | ,176 |

* $p < 0,05$

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ortalamalarının kurum türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.38$) ile ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) arasında ilkokulda görev

yapan öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.38$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.68$) arasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.68$) arasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Her üç grupta bulunan (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurum türü değişkenine göre mesleki benlik saygı düzeyi en fazla olan grup ilkokulda görev yapan öğretmenler iken bu grubu ortaokulda görev yapan öğretmenler izlemektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri ise en düşük düzeydedir. Yani; öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü ilkokuldan liseye doğru gittikçe öğretmenlerin mesleklerinden onur ve gurur duymalarının azaldığı görülmektedir. Bu sonuç Yıldırım ve diğerleri (2010) ve Irmak (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Yıldırım ve diğerleri (2010) ilköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Irmak (2015) da ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları konusundaki çalışmasında kurum türüne göre öğretmenlerin mesleki benlik saygılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının daha yüksek görülmesinde ilkokul öğretmenlerinin küçük yaştaki öğrencilerle sıcak ve samimi ilişkiler sürdürmesinin etkili olduğu, bunun da mesleklerinden hoşnut olmalarını, mesleklerini önemli ve değerli bulmalarını sağladığı söylenebilir. Ayrıca ortaokul ve özellikle lise öğretmenlerinin ise öğrencilerdeki ergenlik sorunlarıyla uğraşmaları nedeniyle öğretmenlik mesleğine duydukları hoşnutluk, memnuniyet ve saygının azaldığı söylenebilir.

4.10. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05’e göre yorumlanmıştır.

Tablo 20: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | F, \bar{X} ve Ss Değerleri | | | | | Anova Sonuçları | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------------|--------|-----|------|------|-------|
| | Yaş | N | \bar{X} | Ss | Sh | Var.K. | K.T. | Sd | K.O | F | p |
| Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | 30 yaş ve altı | 45 | 3,68 | ,90 | ,13 | G.Arası | 6,77 | 3 | 2,26 | 4,87 | ,002* |
| | 31-40 yaş | 150 | 3,93 | ,71 | ,06 | G.İçi | 169,35 | 365 | ,46 | | |
| | 41-50 yaş | 122 | 4,12 | ,55 | ,05 | | | | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 52 | 3,98 | ,66 | ,09 | | | | | | |
| | Toplam | 369 | 3,97 | ,69 | ,04 | Toplam | 176,13 | 368 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin yaşlarına göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) uygulanmıştır. Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(3;365)} = 4,87; p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi ile ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları

| Yaş | Yaş | Ortalama Farkı | Standart Hata | p | 95% Güven Aralığı | |
|----------------|----------------|----------------|---------------|-------|-------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 30 yaş ve altı | 31-40 yaş | -,248 | ,116 | ,142 | -,547 | ,051 |
| | 41-50 yaş | -,439 | ,119 | ,001* | -,746 | -,135 |
| | 51 yaş ve üstü | -,305 | ,139 | ,126 | -,663 | ,053 |
| 31-40 yaş | 30 yaş ve altı | ,248 | ,116 | ,142 | -,051 | ,547 |
| | 41-50 yaş | -,191 | ,083 | ,100 | -,406 | ,023 |
| | 51 yaş ve üstü | -,057 | ,110 | ,955 | -,340 | ,226 |
| 41-50 yaş | 30 yaş ve altı | ,439 | ,119 | ,001* | ,132 | ,746 |
| | 31-40 yaş | ,191 | ,083 | ,100 | -,023 | ,406 |
| | 51 yaş ve üstü | ,135 | ,113 | ,632 | -,157 | ,426 |
| 51 yaş ve üstü | 30 yaş ve altı | ,305 | ,139 | ,126 | -,053 | ,663 |
| | 31-40 yaş | ,057 | ,110 | ,955 | -,226 | ,340 |
| | 41-50 yaş | -,135 | ,113 | ,632 | -,426 | ,157 |

* $p < 0,05$

Tablo 21 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ortalamalarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre 41-50 yaş arası öğretmenler ($\bar{X}=4.12$) ile 30 yaş ve altı öğretmenler ($\bar{X}=3.68$) arasında 41-50 yaş arası öğretmenlerin lehine ($p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, 41-50 yaş arası öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç Sayın'ın (2005) yaptığı çalışma sonuçları ile benzeşmektedir. Sayın (2005) eğitim fakültesinin son sınıfında okuyan öğrenciler ile fen edebiyat fakültesinden mezun olup tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin mesleki benlik saygılarını incelediği çalışmasında her iki grubun mesleki benlik saygısı puanında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Araştırma sonucu, Yıldırım ve diğerlerinin (2010), Demir ve diğerlerinin (2011) ve Irmak'ın (2015) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Yıldırım ve diğerlerinin (2010) yaş değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Demir ve diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmada yaş değişkenine göre okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı puanlarının anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Irmak (2015) çalışmasında yaş değişkenine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Araştırmada 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının daha yüksek görülmesinde, öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle mesleki deneyim ve olgunluklarının arttığı (özellikle ellili yaşlara kadar) böylece öğretmenliği meslek olarak daha fazla içselleştirdikleri, benimsedikleri ve mesleklerine değer verdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4.11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 22: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sh | t-Testi | | |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | Erkek | 175 | 3,77 | ,77 | ,06 | -5,40 | 367 | ,000* |
| | Kadın | 194 | 4,15 | ,55 | ,04 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan bağımsız grup t-Testi uygulanmıştır. Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(367)} = -5,40$; $p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.15$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.77$) göre mesleki benlik saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Yapılan literatür incelemesinde bu sonuçlar Ünal ve Şimşek (2008), Arıca ve Dilmaç (2003) ile Yıldırım ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ünal ve Şimşek (2008) ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleki benlik saygı seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kadın öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Arıca ve Dilmaç (2003) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki benlik saygı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yıldırım ve diğerleri (2010) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırma sonuçları Sayın (2005), Işık (2006) ile Dursun ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Sayın (2005) çalışmasında erkek ve kadın öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı puanları arasında bir fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Işık (2006) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Dursun ve diğerleri (2014)

araştırmasında öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki benlik saygılarının daha yüksek düzeyde görülmesinde, toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun bir meslek olarak kabul görmesinin ve kadın öğretmenlerin de kendilerine biçilen bu role uygun davranmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.12. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

| | Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss | Sh | t-Testi | | |
|-------------------------------|---------------|-----|-----------|-----|-----|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | Lisans | 327 | 3,96 | ,71 | ,04 | -,12 | 367 | ,434 |
| | Yüksek Lisans | 42 | 4,05 | ,57 | ,09 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan bağımsız grup t-Testi uygulanmıştır. Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür [$t_{(367)} = -,12$; $p > 0,05$]. Lisans ya da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yapılan literatür incelemesinde bu sonuçlar Irmak'ın (2015) çalışma sonucuyla örtüşürken; Arıcak ve Dilmaç'ın (2003) ve Sayın'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Irmak (2015) çalışmasında eğitim düzeyi değişkenine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Arıcak ve Dilmaç (2003) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü lisans ve

yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinin mesleki benlik saygı düzeylerinin, lisans öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sayın (2005) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile mesleki benlik saygıları üzerinde yaptığı çalışmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mesleki benlik saygısı puan ortalamasının tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin mesleki benlik saygısı puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında fark olmamasında hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin rol ve statü olarak aynı işi yapıyor olmalarının ve yüksek lisansın öğretmene bir ayrıcalık sağlamamasının etkili olduğu söylenebilir.

4.13. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ,05'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 24: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | F, \bar{X} ve Ss Değerleri | | | | | Anova Sonuçları | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|-----|-----------|-----|-----|-----------------|--------|-----|------|------|-------|
| | Kıdem | N | \bar{X} | Ss | Sh | Var.K. | K.T. | Sd | K.O | F | p |
| Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | 1-10 yıl | 85 | 3,76 | ,87 | ,09 | G.Arası | 7,82 | 2 | 3,91 | 8,51 | ,000* |
| | 11-20 yıl | 153 | 3,94 | ,64 | ,05 | G.İçi | 168,30 | 366 | ,46 | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 131 | 4,14 | ,57 | ,05 | | | | | | |
| | Toplam | 369 | 3,97 | ,69 | ,04 | Toplam | 176,13 | 368 | | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) uygulanmıştır. Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin,

öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(2;366)} = 8,51; p < 0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi ile ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre, Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tukey Testi Sonuçları

| Kıdem | Kıdem | Ortalama Farkı | Standart Hata | p | 95% Güven Aralığı | |
|-----------------|-----------------|----------------|---------------|-------|-------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 1-10 yıl | 11-20 yıl | -,181 | ,092 | ,120 | -,397 | ,035 |
| | 21 yıl ve üzeri | -,384 | ,094 | ,000* | -,606 | -,162 |
| 11-20 yıl | 1-10 yıl | ,181 | ,092 | ,120 | -,035 | ,397 |
| | 21 yıl ve üzeri | -,202 | ,081 | ,034* | -,392 | -,013 |
| 21 yıl ve üzeri | 1-10 yıl | ,384 | ,094 | ,000* | ,161 | ,606 |
| | 11-20 yıl | ,202 | ,081 | ,034* | -,013 | ,392 |

* $p < 0,05$

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ortalamalarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.14$) ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.76$) arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ($p < ,05$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.14$) ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.94$) arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ($p < ,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri hem 1-10 yıl arası hem de 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç Serin'in (2006) çalışmasıyla örtüşürken, Yıldırım ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Serin (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygıları konulu çalışmasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yıldırım ve diğerleri (2010) ise yaptıkları çalışmada mesleki hizmet süresine göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası

kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki benlik saygılarının daha yüksek olmasında bu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki tecrübelerinin, birikimlerinin artmasının; ayrıca ileri yaşların getirdiği anlayış ve olgunlaşmanın etkili olduğu söylenebilir.

4.14. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı alt problemi olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit korelasyon analizi yapılmıştır. Her iki ölçekte ki veriler normal dağılım gösterdiği için iki ölçek arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,01 düzeyinde yorumlanmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | Dönüşümcü Liderlik | Mesleki Benlik Saygısı |
|------------------------|---|--------------------|------------------------|
| Dönüşümcü Liderlik | r | 1 | ,485 |
| | p | | ,000** |
| | N | 369 | 369 |
| Mesleki Benlik Saygısı | r | ,485 | 1 |
| | p | ,000** | |
| | N | 369 | 369 |

** $p < 0,01$

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,485$; $p < 0,01$).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Yani okul müdürleri ne kadar yenilikçi, değişime yönelik, reformcu özelliklere sahipse, hata yapmaktan korkmayan, hatalara gelişme fırsatı olarak bakan kimselerse, çalışanlarına ilham verebilme, karizmasıyla etkileyebilme, onları telkinle

güdüleyip amaçlara yönlendirebilme becerisine sahipse, vizyon oluşturup bu vizyonu hayata geçirmek için astlarına benimsetebiliyorsa, geleceğe yönelik bazı öngörülerde bulunabiliyorsa bu özellikler birlikte çalıştığı öğretmenlerin benliklerine mal ettikleri mesleklerinden gurur ve onur duymalarını, mesleklerini değerli ve önemli görmelerini sağlamakta kısaca mesleki benlik saygılarını da arttırmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki dönüşümcü liderliğin alt boyutları açısından incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutları İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | Mesleki Benlik Saygısı | İdealleştirilmiş Etki/Karizma | Entelektüel Uyarım | Esin Kaynağı Olma | Bireysel İlgi |
|-------------------------------|---|------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------|---------------|
| Mesleki Benlik Saygısı | r | 1 | ,521 | ,463 | ,429 | ,431 |
| | p | | ,000** | ,000** | ,000** | ,000** |
| | N | 369 | 369 | 369 | 369 | 369 |
| İdealleştirilmiş Etki/Karizma | r | ,521 | 1 | ,877 | ,849 | ,833 |
| | p | ,000** | | ,000** | ,000** | ,000** |
| | N | 369 | 369 | 369 | 369 | 369 |
| Entelektüel Uyarım | r | ,463 | ,877 | 1 | ,887 | ,845 |
| | p | ,000** | ,000** | | ,000** | ,000** |
| | N | 369 | 369 | 369 | 369 | 369 |
| Esin Kaynağı Olma | r | ,429 | ,849 | ,887 | 1 | ,883 |
| | p | ,000** | ,000** | ,000** | | ,000** |
| | N | 369 | 369 | 369 | 369 | 369 |
| Bireysel İlgi | r | ,431 | ,833 | ,845 | ,883 | 1 |
| | p | ,000** | ,000** | ,000** | ,000** | |
| | N | 369 | 369 | 369 | 369 | 369 |

** $p < 0,01$

Öğretmen algılarına göre, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,521$; $p < 0,01$).

Öğretmen algılarına göre, dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,463$; $p < 0,01$).

Öğretmen algılarına göre, dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,429$; $p < 0,01$).

Öğretmen algılarına göre, dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,431$; $p< 0,01$).

Öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri ile dönüşümcü liderliğin alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin idealleştirilmiş etki/karizma alt boyutuyla, en düşük ilişkinin ise esin kaynağı olma alt boyutuyla olduğu görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada sonuçlar araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, resmi devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine "Çoğunlukla" düzeyinde sahip oldukları görülmüştür.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kurum türü grupları arasındaki farklılığın analizi neticesinde ilkökul ile ortaokul grupları arasında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lehine, ilkökul ile lise grupları arasında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lehine, ayrıca ortaokul ile lise grupları arasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, ilkökulda görev yapan öğretmenler hem ortaokulda hem de lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadırlar. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenler de lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadırlar.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaş grupları arasındaki farklılığın analizi neticesinde 41-50 yaş arası ile 30 yaş ve altı grupları arasında 41-50 yaş arası öğretmenlerin lehine, ayrıca 41-50 yaş arası ile 31-40 yaş grupları arasında 41-50 yaş arası öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 41-50 yaş arası öğretmenler hem 30 yaş ve altı hem de 31-40 yaş arası öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadırlar.

4. Araştırma katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadırlar.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdem grupları arasındaki farklılığın analizi neticesinde 11-20 yıl ile 1-10 yıl grupları arasında 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, 21 yıl ve üzeri ile 1-10 yıl grupları arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadır.

7. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından; idealleştirilmiş etki/karizma özelliğine, entelektüel uyarım özelliğine, esin kaynağı olma özelliğine ve bireyselleştirilmiş ilgi özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin kendi mesleki benlik saygılarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre, mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kurum türü grupları arasındaki farklılığın analizi neticesinde ilkokul ile ortaokul grupları arasında ilkokuldaki öğretmenlerin lehine, ilkokul ile lise grupları arasında ilkokuldaki öğretmenlerin lehine, ayrıca ortaokul ile lise grupları arasında ortaokuldaki öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin hem ortaokulda hem de lisede görev yapan öğretmenlere göre mesleki benlik saygı düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenlerin de lisede görev yapan öğretmenlere göre mesleki benlik saygı düzeyleri daha yüksektir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre, mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaş grupları arasındaki farklılığın analizi neticesinde 41-50 yaş arası ile 30 yaş ve altı grupları arasında 41-50 yaş arası öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 41-50 yaş arası öğretmenlerin mesleki benlik saygıları 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksektir.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre, mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdem grupları arasındaki farklılığın analizi neticesinde 1-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri grupları arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri grupları arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin

mesleki benlik saygısı düzeyleri hem 1-10 yıl arası hem de 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

7. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ölçeği ortalaması "Katılıyorum" düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yüksek düzey seviyesinde olduğunu göstermektedir. Bu sonucun daha yükseltilmesi amacıyla öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, sosyo-saygınlık durumu, ücret ve terfide liyakatin esas alınması gibi düzenlemeler yapılabilir.

2. Dönüşümcü liderlik anketine ve mesleki benlik saygısı ölçeğine verilen cevapların analizi neticesinde kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin hem meslekleriyle barışık oldukları, mesleklerini önemli ve değerli gördükleri, hem de çalıştıkları okul müdürlerini yenilikçi, değişimci ve reformcu algıladıkları görülmüştür. Bu olumlu bakış açısı MEB tarafından yapılan atamalarda bayanlar öğretmenlik mesleğine ve idareciliğe teşvik edilerek geliştirilmelidir. Ayrıca erkek öğretmenlerin ortalama değerlerinin daha düşük olmasının sebepleri araştırılabilir.

3. Dönüşümcü liderlik anketine ve mesleki benlik saygısı ölçeğine verilen cevapların analizi neticesinde ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Lisede görev yapan öğretmenlerin mesleklerini daha önemsiz ve değersiz gördükleri, okul müdürlerini de daha statükocu ve durağan buldukları görülmüştür. Bu gruptaki öğretmenlere yönelik seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

4. Dönüşümcü liderlik anketine ve mesleki benlik saygısı ölçeğine verilen cevapların analizi neticesinde 1-10 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenler ile diğer kıdem gruplarında görev yapan öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Okul

ve öğretmenlik deneyimi daha az olan öğretmenlerin hem meslekleriyle ilgili algılarının hem de okul müdürleriyle ilgili düşüncelerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlere okul yönetimi konularında eğitim verilebilir.

5. Okul müdürleri, öğretmenlerin okul müdürlerini daha yenilikçi ve eleştiriye açık görmeleri, mesleklerini de daha önemli ve değerli görmeleri için okul ve öğrencilerle ilgili konularda yaşanan fikir uyuşmazlıklarında ve alınacak kararlarda öğretmenlerin görüşlerine başvurmalıdır.

6. Okul müdürleri, mesleğe yeni başlayan ve genç öğretmenlerin dönüşümcü, değişimci niteliklere sahip olmaları ve mesleklerinde doyum sağlayıp yüksek performans göstermeleri için onlara uygun bir model olmalıdır.

7. Öğretmenlerin mesleki benlik saygısını arttırmaya yönelik çalışmalar, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalarla desteklenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Muğla ili merkez ilçesinde ilkököl, ortaokul ve lise türündeki resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile bu öğretmenlerin kendi mesleki benlik saygılarını belirlemek amacıyla 369 öğretmenin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak da bir çalışma gerçekleştirilebilir.

2. Araştırma Muğla ili Menteşe merkez ilçeyi kapsamaktadır. Tüm ilçeleri kapsayan bir araştırma gerçekleştirilebilir. Ayrıca araştırma Türkiye evreninde yapılabilir.

3. Bu araştırmada resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile çalışma yapılmıştır. Aynı şekilde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ve okul müdürleriyle ilgili dönüşümcü liderlik algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapılabilir.

4. Araştırma evreni öğretmen algılarıyla sınırlanmıştır. Okul müdürlerinin kendilerini nasıl algıladıklarıyla ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adair, J. (2005). Kışkırtıcı liderlik. 1. Baskı. Pelin Ozaner (çev.), Ankara: Alteo.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. AİB Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2/1, 10-17.
- Akbolat, M., Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 6/11, 35-50.
- Akçakaya, M. (2010). 21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı. 1. Baskı. Ankara: Adalet.
- Arıcak, O. T. (1999). Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcak, O. T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3/1, 1-7.
- Aslan, Ş. (2013). Duygusal zeka dönüşümcü ve etkileşimci liderlik. 2. Baskı. Konya: Eğitim.
- Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi. 7. Baskı. Ankara: Hatiboğlu.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12/19, 73-84.
- Bal, H. (2001). Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri. 1. Baskı. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7/2, 345-358.
- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics, 18/3, 19-31.

- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88/2, 207.
- Baymur, F. B. (2013). Genel psikoloji. 22. Baskı. İstanbul: İnkılap.
- Bilgin, N. (2003). Sosyal psikoloji sözlüğü. 1. Baskı. İstanbul: Bağlam.
- Bilir, M. E. (2007). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisini incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüşümcü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/9, 59-85.
- Bozkır, H. (2004). Dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15/1, 5-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 19. Baskı. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. 1. Baskı. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2004). Dönüşümsel liderlik. 1. Baskı. Ankara: Anı.
- Cohen, A. W. (2010). Drucker ve liderlik. 1. Baskı. Ümit Şensoy (çev.), İstanbul: Optimist.
- Çakar, U. (2002). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çakar, U. ve Arbak Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zeka gerektirir mi? yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18/2, 83-98.
- Çelik, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin öz bilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4/4, 423-442.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2012). Okul kültürü ve yönetimi. 5. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Çetiner, A. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. ve Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. Klinik Psikiyatri, 9, 116-122.
- Dalay, İ. (2001). Yönetim ve organizasyon, 2. Baskı. Sakarya: Sakarya Üniversitesi yayın no: 43.
- Demir, V., Gürsoy, F. ve Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10/1, 597-614.
- Dursun, Ö. Ö., Çuhadar, C. ve Tanyeri, T. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35/1, 131-142.
- Düzgün, Ş. (1998). Genel öğretim ilke ve yöntemleri. 1. Baskı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi
- Efil, İ. (1998). İşletmelerde yönetim ve organizasyon. 5. Baskı. Bursa: Ceylan Matbabacılık. Vipaş A.Ş.
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. Milli Eğitim Dergisi, 162, 109-120.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon. 2. Baskı. Ankara: Nobel.
- Erdal, M. (2007). İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erdoğan, İ. (2008). Eğitim ve okul yönetimi. 1. Baskı. İstanbul: Alfa.
- Erdoğan, İ. ve diğerleri, (2010). Gelişim psikolojisi, Hatice Ergin ve S. Armağan Yıldız (ed.), 2. Baskı, Ankara: Nobel.

- Eren, E. (1996). Yönetim ve organizasyon. 3. Baskı. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2012). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. 13. Baskı. İstanbul: Beta.
- Ergezer, B. (1995). Liderlik ve özellikleri. 2. Baskı. Ankara: Ocak.
- Ergle, B. (2012). Transformational leadership behaviors in elementary school principals. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüştürücü liderlik üzerine etkileri. İşletme Fakültesi Dergisi, 9/2, 187-209.
- Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fouziya, T., Ali, M. A. ve Bibi, F. (2011). Comparison of professional self-esteem of public and private teachers. International Journal of Humanities and Social Science, 1/18, 301-304.
- Fouziya, T. ve Ali, M. A. (2012). Professional self-esteem of secondary school teachers. Asian Social Science, 8/2, 206.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7/4, 531-548.
- Güner, Ş. (2002). Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güney, S. (2008). Davranış bilimleri. 4. Baskı. Ankara: Nobel.
- Hebert, E. B. (2011). The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals. Unpublished doctoral thesis, Georgia State University, Atlanta.
- Hoy, W. K. ve Cecil G. M. (2010). Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama. 1.Baskı. Selahattin Turan (çev.), Ankara: Nobel.
- İlgar, L. (2005). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi. 3. Baskı. İstanbul: Beta.
- Irmak, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, N. (2006). Öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın bazı değişkenlere göre incelenmesi:

Selçuk Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14/2, 1-23.

İnanç, B. Y., Bilgin, M ve Atıcı, M. K. (2012). Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi. 8. Baskı. Ankara: Pegem.

Jones, R. N. (2005). Danışma psikolojisi kuramları. 1. Baskı. Füsün Akkoyun (ed.), Ankara: Nobel.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Cesur, D. (2009). Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki: Sınıf öğretmenleri örneğinde bir araştırma. Milli Eğitim Dergisi, 182/38, 22-35.

Karasar, N. (2004). Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri. 6. Baskı. İstanbul: Çamlıca.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. 26. Baskı. Ankara: Nobel.

Karayılmaz, H. (2006). Yönetici hemşirelerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi: Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesinde bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4/4, 443-465.

Kasatura, İ. (1998). Kişilik ve özgüven. 1. Baskı. İstanbul: Evrim.

Kaygın, E. ve Kaygın, C. Y. (2012). Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4/2, 29-38.

Keçecioğlu, T. (1998). Liderlik ve liderler. İstanbul: KalDer.

Keleş, G. Ö. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Kesken, J. ve Nazlı A. Ü. (2011). Öteki liderlik. 1. Baskı. Ankara: Gazi.

Kiriş, İ. (2013). İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri: Adana ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği. 8. Baskı. Ankara: Beta.

- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17/4, 581-603.
- Körükçü, Ö. ve Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4/2, 77-85.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. 16. Baskı. İstanbul: Remzi.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. 6. Baskı. Ankara: ÖSYM.
- Kuzgun, Y. (2004). *İlköğretimde rehberlik*. 5. Baskı. Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. (2011). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. 5. Baskı. Ankara: Nobel.
- McCarley, T. A. (2012). *Transformational leadership related to school climate. Doctoral dissertation, The University of Houston-Clear Lake, Houston, Teksas.*
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65/4, 123-140.
- Nelson, A. L. (2012). *The relationship between middle school teachers' perceptions of principals' transformational leadership practices, teachers' sense of efficacy and student achievement. Unpublished doctoral thesis, The University of Southern Mississippi, Mississippi.*
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. 5. Baskı. Bursa: Ekin.
- Özkan, M. (2011). *İş ahlakının yerleştirilmesinde dönüşümcü liderliğin performansa etkileri ve uygulamalı bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Paksoy, M. (1993). *Liderlikte Hersey-Blanchard modeli. İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 4/16, 19-22.
- Plummer, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?. 1. Baskı. Emel Aksay (çev.), İstanbul: Sistem.*
- Roe, J. ve Gray, A. (1991). *Teachers' professional self-esteem in the light of occupational stress factors. Australian Association for Research in Education Annual Conference, Surfers Paradise, Gold Coast, Australia*, 26-30.
- Roman, D. A. (2009). *The voice of principal leadership: The transformational leadership of elementary school principals. Doctoral dissertation, Columbia University, New York.*

- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/19, 272-281.
- Serin, H. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygısı. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schooley, M. L. (2005). An analysis of the relationship between transformational leadership and school culture. Unpublished master's thesis, University of Missouri-Columbia, New York.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4/2, 365-395.
- Şimşek, M. Ş. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. 4. Baskı. Konya: Damla.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. 3. Baskı. Ankara: Nobel.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/2, 369-392.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/14, 1-16.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, A. (2001). *Ergen ve gelişimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel.
- Tinsley, R. ve Hardy, J. (2009). Faculty pressures and professional self-esteem: Life in Texas teacher education. *Essays in Education*, 6.
- Toksöz, S. (2010). 21. yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Töremen F. ve Yasan T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28/2, 27-39.
- Tunçer, P. (1999). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Uzer, M. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Silivri ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, M. (2012). Stratejik yönetim ve liderlik. 1. Baskı. İstanbul: Beta.
- Ünal, E. ve Şimşek, S. (2008). İlköğretim bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, İlköğretim Online, 7/1.
- Yavuzer, H. (2014). Okul çağı çocuğu. 16. Baskı. İstanbul: Remzi.
- Yavuzylmaz, C. (2008). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H. ve Temiz, A. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 12, 29-35.
- Tekirgöl, D. Y. (2011). Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2008). Vizyon, misyon, kariyer ve daha ötesi stratejik liderlik. 1. Baskı. İstanbul: Kum Saati.
- Yörükoğlu, A. (2000). Gençlik çağı. 11. Baskı. İstanbul: Özgür.
- Zel, U. (1997). Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik. Verimlilik Dergisi, 97/4.
- Zel, U. (2011). Kişilik ve liderlik. 3. Basım. Ankara: Nobel.
- Zeren, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,

“Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki” konusunda Muğla ilinde bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla sizlerin değerli görüşlerine başvurmaktayım. Vereceğiniz içten ve samimi cevaplar araştırmam için büyük önem taşımaktadır.

Sizlerden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Ölçekleri cevaplayarak vereceğiniz bilgiler, yalnızca bu araştırmanın amacı çerçevesinde kullanılacak; başka hiçbir kişi veya kuruluşa verilmeyecek, hiçbir şekilde kişiler hedef alınarak değerlendirilmeyecektir.

Görüş ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Bayram KİRİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

| | |
|-------------------------|--|
| Görev Yaptığınız Kurum? | <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise |
| Yaşınız? | <input type="checkbox"/> 30 ve altı <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51 ve üzeri |
| Cinsiyetiniz? | <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın |
| Öğrenim Durumunuz? | <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans |
| Kıdem? | <input type="checkbox"/> 1-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri |

EK-2: Dönüşümcü Liderlik Anketi

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ANKETİ

| Açıklama: Aşağıda dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Düşüncenize en uygun olan seçeneği, maddenin karşısındaki alana işaretleyiniz (X). | | | | | |
|---|-------------------------|--------------------|------------------|-----------------------|----------------------|
| İFADELER | Hiçbir Zaman (1) | Nadiren (2) | Bazen (3) | Çoğunlukla (4) | Her Zaman (5) |
| 1.Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan mutlu olur. | | | | | |
| 2.Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan gurur duyarlar. | | | | | |
| 3.Okulda çalışanlar okul yönetimine yürekte inanırlar. | | | | | |
| 4.Okul yönetiminin okulda çalışanlar için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilmek gibi bir yeteneği vardır. | | | | | |
| 5.Okulda çalışanlar okul yönetimini bir başarı örneği olarak görür. | | | | | |
| 6.Okulda çalışanlar okul yönetimine saygı duyarlar. | | | | | |
| 7.Okul yönetimi okulda çalışanların yaptıklarına büyük ilgi gösterir. | | | | | |
| 8.Okul yönetiminin okulda çalışanlara aktardığı özel bir görev anlayışı vardır. | | | | | |
| 9.Okul yönetimi okulda çalışanların geleceğe ümitle bakmalarını sağlar. | | | | | |
| 10.Okulda çalışanların okul yönetiminin her zorluğun üstesinden gelebileceği konusunda inançları tamdır. | | | | | |
| 11.Okul yönetimi okulda çalışanlar için yüksek hedefler belirler. | | | | | |
| 12. Okul yönetimi okulda çalışanlara onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar. | | | | | |
| 13.Okul yönetimi okulda çalışanlara çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir. | | | | | |
| 14.Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek ortamlar yaratır. | | | | | |
| 15.Okul yönetimi okulda çalışanların işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır. | | | | | |
| 16.Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek konuşmalar yapar. | | | | | |
| 17.Okul yönetimi okulda çalışanlardan çok şey beklediğini bir şekilde onlara aktarır. | | | | | |
| 18.Okul yönetimi okulda çalışanların bu güne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar. | | | | | |
| 19.Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 20.Okul yönetimi okulda çalışanların kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar. | | | | | |
| 21.Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenini de ifade eder. | | | | | |
| 22.Okul yönetimi okulda çalışanlara önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular. | | | | | |
| 23.Okul yönetimi okulda çalışanların görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister. | | | | | |
| 24.Okul yönetimi okulda çalışanların karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar. | | | | | |
| 25.Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular. | | | | | |
| 26.Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler. | | | | | |
| 27.Okul yönetimi okulda çalışanların problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar. | | | | | |
| 28.Okul yönetimi yalnız kalmış gibi görünen okulda çalışanlara özel bir ilgi gösterir. | | | | | |
| 29.Okul yönetimi okulda çalışanların önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar. | | | | | |
| 30.Okul yönetimi okulda çalışanlarına performansları konusunda geribildirim sağlar. | | | | | |
| 31.Okul yönetimi okulda çalışanların her birine birer birey gözüyle bakar. | | | | | |
| 32.Okul yönetimi okulda çalışanların amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur. | | | | | |
| 33.Okul yönetimi okulda çalışanlara iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini söyler. | | | | | |
| 34.Okul yönetimi okulda çalışanların ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir. | | | | | |
| 35.Okul yönetimi okulda çalışanların tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar. | | | | | |
| 36.Okul yönetimi okulda çalışanların istedikleri her an onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır. | | | | | |
| 37.Okul yönetimi yeni gelen okul çalışanlarına her konuda yardımcı olmaya çalışır. | | | | | |

EK-3: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği**MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ**

| Mesleğim:... | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum. | | | | | |
| 2. Mesleğim benim için çok önemlidir. | | | | | |
| 3. Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum. | | | | | |
| 4. Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum. | | | | | |
| 5. Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum. | | | | | |
| 6. Mesleğimi istemeyerek seçtim. | | | | | |
| 7. Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır. | | | | | |
| 8. Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum. | | | | | |
| 9. Mesleğime çok saygı duyuyorum. | | | | | |
| 10. Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım. | | | | | |
| 11. Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 12. Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim. | | | | | |
| 13. Mesleğimden memnunum. | | | | | |
| 14. Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir. | | | | | |
| 15. Mesleğimi küçümsüyorum. | | | | | |
| 16. Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum. | | | | | |
| 17. Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur. | | | | | |
| 18. Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim. | | | | | |
| 19. Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığı düşünüyorum. | | | | | |
| 20. Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 21. Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum. | | | | | |
| 22. Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum. | | | | | |
| 23. Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim. | | | | | |
| 24. Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım. | | | | | |
| 25. Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum. | | | | | |
| 26. Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim. | | | | | |
| 27. İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 28. Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 29. Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm. | | | | | |
| 30. Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip. | | | | | |

EK-4: Dönüşümcü Liderlik Anketi İçin İzin Belgesi

● Re: Dönüşümcü Liderlik Anketi



● ulas.cakar@deu.edu.tr

26 Mar



Kime Ben

Google'da academia ulas cakar olarak ararsan ya da Mitos web'de tezimi ararsan ikisinde de tezimin tamamı var orada açıklamaların hepsini bulabilirsin. Tezimdeki cevirdiğim anketi kendi tezinde kullanmanda sorun yok. İyi çalışmalar

Ulas.

> Merhaba Ulas Hocam;

> İsmim Bayram KIRIS, Eğitim Yönetiminde yüksek lisans

> Araştırması yapıyorum. Bass ve Avolio' nun dönüşümcü liderlik

> anketini kullanmak istiyorum. Yüksek lisans tezinize ulaşamadım ama

> sizin tezinizden alıntı yapan kişilerin tezinde gördüm. Bu konuda

> nasıl bir yol izlemem gerekiyor, kimden izin almam gerekiyor?

>

> bilgi verirseniz sevinirim.

>

>

> Mesaj geçmişini görüntüle

EK-5: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği İçin İzin Belgesi

● **Ben** 21 Eki ★
Kime aricaktolga@yahoo.com

Merhaba hocam. Ben Bayram KİRİŞ. Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda sizin geliştirdiğiniz Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğini kullanmak istiyorum. Bu konuda izin verirsiniz çok memnun olurum. İyi çalışmalar.

[Yanıtla](#), [Tümünü Yanıtla](#) veya [İlet](#) | [Diğer](#)

● **TOLGA ARICAK** 21 Eki ★
Kime Ben

Bayram Bey ökçek ve hakkındaki bilgi ektedir. Saygılarımla...

> Mesaj geçmişini görüntüle

2 Ek | [Tümünü görüntüle](#) | [Tümünü indir](#) ▼

[mesleki benlik say... .pdf](#) [Görüntüle](#) | [İndir](#) ▼

[mesleki benlik say... .pdf](#) [Görüntüle](#) | [İndir](#) ▼

[Yanıtla](#), [Tümünü Yanıtla](#) veya [İlet](#) | [Diğer](#)

EK-6: Anket Uygulama İzin Belgesi (Valilik Oluru)



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082/20/714263
Konu: Tez Çalışması.

22/01/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 31/12/2014 tarihli ve 49933177-302.08.01/107-7484 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bayram KIRIŞ'ın "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasının uygulanması isteği ile ilgili ilgi yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bayram KIRIŞ'ın "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasının; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı içinde eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde ve kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda, ilimiz Menteşe İlçesinde bulunan resmi okullarda çalışan öğretmenlere uygulanması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/01/2015

Sebahattin KAPUCU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Emirbeyazıt Mah. Baki Ünlü Cad. Çamlık Sok. No5 Ayrıntılı bilgi için:Strateji Geliştirme/Aysel BOZKURT/Şef Elektronik Ağ: muqlamem@meb.gov.tr Tel : (0 252) 214 01 36 -226 e-posta: arge48_2@meb.gov.tr Faks: (0 252) 212 53 21

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4152-5168-3d13-92d6-2fe8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-7: Anket Uygulanan Okullar Listesi

1. Cumhuriyet Ortaokulu
2. Dumlupınar İlkokulu
3. Emirbeyazıt İlkokulu
4. Şehbal Baydur İlkokulu
5. Merkez İMKB İlkokulu
6. Türdü 100.Yıl İlkokulu
7. Sabri Acarsoy İlkokulu
8. TOKİ Şehit Jandarma Yarbay Alim Yılmaz İlkokulu
9. Kötekli Salih Zeki Gür İlkokulu
- 10.Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu
- 11.Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulu
12. Şehbal Baydur Ortaokulu
13. Şahidi Ortaokulu
14. Merkez İMKB Ortaokulu
15. Merkez 75.Yıl Ortaokulu
16. TOKİ Şehit Jandarma Yarbay Alim Yılmaz Ortaokulu
17. Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu
- 18.Türdü 100.Yıl Ortaokulu
19. Kötekli Salih Zeki Gür Ortaokulu
20. Muğla Anadolu İmam Hatip Lisesi
21. Muğla Anadolu Lisesi
22. Muğla Gazi Anadolu Lisesi
23. Muğla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
24. Muğla 75.Yıl Fen Lisesi
25. Turgutreis Anadolu Lisesi
26. Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ÖZ GEÇMİŞ

İsmim Bayram KİRİŞ 24.11.1982 tarihinde Muğla Ortaca'da doğdum. Ortaca Lisesi'ni bitirdikten sonra Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden 2004 yılında mezun oldum. 2004 yılında Manisa ili Salihli ilçesinde Rehber öğretmen olarak göreve başladım. 2007 yılında Erzurum/Oltu'da yedek subay olarak askerlik görevimi yaptım. 2015 yılı haziran ayından beri Muğla Ula'da Çok Programlı Anadolu Lisesinde çalışmaktayım. Temel ilgi alanlarım doğa sporları, kitap okuma ve sinemadır.

İletişim Bilgileri

E mail : b_kiris48@yahoo.com

Telefon : 0507 200 35 39

Bildiriler/Yayımlar: EYUDER ve EKU işbirliği ile 5-7 Kasım 2015 tarihleri arasında düzenlenen EYFOR-VI Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi konulu bildiri.

