

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı**

**“İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI İLE YÖNETİCİLERİN
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK VE DÖNÜŞÜMCÜ
(TRANSFORMASYONEL) LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN ANALİZİ”**

DOKTORA TEZİ

Yurdagül BALCI

DANIŞMANI : Gaye Edizler

İZMİR-2009

YEMİN TUTANAĞI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI İLE YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK VE DÖNÜŞÜMCÜ (TRANSFORMASYONEL) LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ” adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Yurdagül BALCI

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
BÖLÜM I	8
1.Liderlik ve Liderlik Kuramları	8
1.1.Liderlik Kavramının Tanımı ve Özellikleri.....	8
Anglo-Sakson Liderlik Tanımları	10
1.1.1. Liderlik ve Duygusal Zeka.....	21
1.2. Liderlik ve Yöneticilik	26
1.3. Liderlik Anlayışına Kuramsal Yaklaşımlar	32
1.3.1. Özellikler Yaklaşımı	33
1.3.2. Davranışlar Yaklaşımı	34
1.3.3. Durumsal Yaklaşımlar	41
1.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	50
1.4.1.Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	50
1.4.2. Öğretimsel Liderlik.....	79
1.4.3. Karizmatik Liderlik.....	84
1.4.4. Kültürel Liderlik	96
1.4.5. Vizyoner Liderlik.....	103
1.4.6. Etkileşimci Liderlik	120
1.4.7.Otokratik Liderlik	124
1.4.8. Etik Liderlik.....	128
1.4.9. Stratejik Liderlik	132
1.4.10.Paylaştırılmış Liderlik.....	139

1.4.11. Paradoksal Liderlik	142
1.4.12. Küresel Liderlik	148
1.4.13. Simbiyotik Liderlik.....	153
1.4.14. Uyumlu Liderlik.....	153
BÖLÜM II.....	157
2. Örgütsel Bağlılık.....	157
2.1.Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	163
2.1.1.Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı	164
2.1.2.Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	183
2.1.3.Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	186
2.2.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	187
2.2.1.Etkili İletişim	193
2.2.2. Olumlu İlişkiler.....	196
2.2.3. Kariyer	200
2.2.4. Saygınlık	202
2.2.5. İş Zenginleştirme	204
2.2.6. Bilgi	205
2.2.7. Kaynaşma.....	206
2.2.8. Rehberlik.....	207
2.2.9. Fırsatlar	209
2.2.10. Tutku	210
2.2.11. Ödül	210
2.2.12. Alan.....	214
2.2.13. Değerler	217
2.2.14. Yöneticiler ve Yönetim Kurulları	218

2.3. Örgütsel Bağlılık ve Benzer Kavramlar	220
2.3.1. Mesleki Bağlılık.....	220
2.3.2.İşe ve İş Arkadaşlarına Bağlılık.....	222
2.3.3.Örgütsel Sadakat	223
2.3.4.İtaat	224
2.3.5.Örgütsel Vatandaşlık.....	225
2.4.Örgütsel Bağlılığın Sonuçları.....	225
2.5.Eğitim Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik ile Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık.....	230
2.5.1. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	230
2.5.2.Eğitimde öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık.....	255
BÖLÜM III.	283
3.Türk Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Yetiştirilmesi, İlköğretim Okullarında Öğretmen Ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi.....	283
3.1.Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması	283
3.2. Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi.....	286
3.2.1. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikası	288
3.2.2. Kalkınma Planlarında Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikası	292
3.3. Problem Durumu	297
3.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	297
3.5. Problem Cümlesi	299
3.6. Alt Problemler	299
3.7. Sayıtlar	301
3.8. Sınırlılıklar	302

3.9.Tanımlar	302
3.11. Yöntem	304
3.12. Araştırmanın Deseni	304
3.13. Evren ve Örneklem	305
3.14. Veri Toplama Araçları	314
3.14.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	315
3.14.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	324
3.14.3. Öğretimsel Liderlik Ölçeği	327
3.15. Verilerin Analizi	331
3.16. Bulgular ve Yorum	332
3.16.1. Birinci alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	333
3.16.2. İkinci alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	352
3.16.3. Üçüncü alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	361
3.16.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	370
3.16.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	386
3.16.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	394
3.16.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	401
3.16.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	404
SONUÇ VE ÖNERİLER	407
Sonuçlar	407
Öneriler	426
KAYNAK DİZİNİ	428
ÖZGEÇMİŞ	461
ÖZET	463

ABSTRACT	465
EKLER	467

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yönetim Tarzı Matriksi	39
Şekil 2. Liderlik Davranışı Dizisi	42
Şekil 3.Farklı Durumsal İstenebilirlik Şartlarındaki Liderlik Performansı.....	44

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Liderlik Tanımlarının Tarihsel Değerlendirmesi.....	10
Tablo 2. Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar	12
Tablo 3.Liderlik ve Yöneticilik Farkları.....	27
Tablo 4. Kültürel Liderlik Rollerini.....	102
Tablo. 5. Otokratik Lider Özellikleri	127
Tablo. 6. Örgütsel Bağlılık Sonuçları	228
Tablo 7:Örnekleme Listesi	306
Tablo 8:Ankete Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	310
Tablo 9:Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Madde Ortalamaları ve standart sapmaları.....	317
Tablo 10:Faktörlerinin Aritmetik Ortalamalarının Anlamları	324
Tablo 11:Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları	325
Tablo 12: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları	329
Tablo 13:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin	334
Tablo 14:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri	337
Tablo 15: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Varyans Analizi	338
Tablo 16:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri	340
Tablo 17:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi	342
Tablo 18:Duygusal Bağlılık Alt Boyutunda Öğretmenlerin Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi	344
Tablo 19:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri	344

Tablo 20:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi	346
Tablo 21:Duygusal Bağlılık Alt Boyutunda Öğretmenlerin Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi	348
Tablo 22:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri	349
Tablo 23:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Varyans Analizi	350
Tablo 24:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel Değeri ve t Testi	353
Tablo 25:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri	354
Tablo 26:Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi.....	355
Tablo 27:Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algılarındaki Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi	356
Tablo 28:Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri	356
Tablo 29:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi.....	357
Tablo 30:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri	358
Tablo 31:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi.....	358
Tablo 32:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri	359
Tablo 33:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Varyans Analizi	360
Tablo 34:Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel Değeri ve t Testi	361

Tablo 35:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri	363
Tablo 36:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi.....	363
Tablo 37: Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algılarındaki Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi.....	364
Tablo 38:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri.....	365
Tablo 39:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi.....	365
Tablo 40:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri.....	366
Tablo 41:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi.....	367
Tablo 42:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri	368
Tablo 43:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Varyans Analizi	369
Tablo 44:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Betimsel Değeri ve t Testi	370
Tablo 45:Eğitim yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri	373
Tablo 46:Eğitim yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Varyans Analizi	374
Tablo 47:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri	376
Tablo 48:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi	377
Tablo 49:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri	379

Tablo 50:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi	380
Tablo 51:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri	382
Tablo 52:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Varyans Analizi	384
Tablo 53:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Betimsel ve t Testi.....	387
Tablo 54:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri	388
Tablo 55:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Duruma Göre Varyans Analizi	388
Tablo 56:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri.....	389
Tablo 57:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Varyans Analizi.....	390
Tablo 58:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Betimsel Değeri.....	391
Tablo 59:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Varyans Analizi.....	391
Tablo 60:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Betimsel Değeri	393
Tablo 61:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Varyans Analizi	393
Tablo 62:Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Cinsiyet Duruma Göre Betimsel Değeri ve t Testi	395
Tablo 63:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Duruma Göre Betimsel Değeri	396
Tablo 64:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Duruma Göre Varyans Analizi	396

Tablo 65:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Betimsel Değeri.....	397
Tablo 66:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Varyans Analizi.....	398
Tablo 67:Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Betimsel Değeri.....	399
Tablo 68:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Varyans Analizi.....	399
Tablo 69:Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Betimsel Değeri	400
Tablo 70:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Varyans Analizi	401
Tablo 71:Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Dönüşümcü Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Algıları ile Gerçekleşme Düzeylerinin Betimsel Değeri ve t Testi.....	402
Tablo 72:Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık, Dönüşümcü Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Algıları ile Gerçekleşme Düzeyleri İlişkisini Gösteren Korelasyon Testi	405

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

GİRİŞ

Örgütlerin temel amacı yaşamlarını sürdürmektir. Bunu gerçekleştiren de mal, hizmet ve düşünce türlerinden ürün üretmek, çalışanların gereksinimlerini karşılamak zorundadırlar (Başaran, 1992:11-12). Ürün ve çalışan dengelerinin kurulabilmesi için de, örgüt ve örgüt çalışanların birbirlerinden beklentilerini karşılaması, bireyin çalıştığı kurumda etkili ve başarılı olması, örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesi ve iş doyumunu sağlayan psikolojik bir sözleşmenin yapılandırılmasına bağlıdır (Bulut, 2003:26). Çalışanlar ve kurum arasında yapılan psikolojik sözleşme, yazılı olmamasına rağmen büyük önem taşır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda göstermektedir ki psikolojik sözleşme ile örgütsel bağlılık arasında açık bir ilişki bulunmaktadır (İnce ve Gül, 2000:13).

Eğitim örgütleri de belli bir toplumsal amacı gerçekleştirmek üzere kurulmuş, temel ögesi insan olması dolayısıyla büyük önem taşıyan örgütlerdir. Eğitim örgütlerinin ürünü, toplumca istendik davranışları kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bireyleri yetiştirirken yine insan gücünden yararlanır. Yöneticiler, öğretmenler ve yardımcı personellerin her biri eğitim çalışanlarıdır (Başaran, 1993:109). Eğitim çalışanları ve tüm paydaşlar (veliler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler vb.) bilgi, beceri ve tutumlarını kullanarak ve kollektif bir çaba ile örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlarlar. Bu açıdan bakıldığında diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de, “Bireyin örgütte çalıştığı sürede harcadığı zaman, emek, performans, para gibi değerleri örgütten ayrıldığında kaybedeceği ve bu kaygının sonucu oluşan” (Gül, 2003:74) örgütsel bağlılık önem taşımaktadır. Eğitim örgütleri gibi, çıktı olarak bireyleri değiştiren ya da onları topluma kazandırmaya çalışan örgütlerde, güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş

Çalışanlara ihtiyaç vardır. Eğitim alışanlarının, etkili bir eğitim rgt oluşturabilmeleri için, görevlerinde daha fazlasını yapmaya istekli olması gerekmektedir (Terzi ve Kurt, 2004). Bir eğitim örgütünde eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin görmezden gelinmesi, kişiliğine saygı duyulmaması, çalışma koşullarının uygunsuzluğu (Başaran, 1993:157), olumsuz liderlik davranışları gibi birçok neden eğitim çalışanlarının örgütsel bağlılığını azaltır. Düşük ğretmen ve yönetici bağlılığı, ğrenci başarısını azaltmakta, olumsuz rol modeller oluşturabilmekte, akademik kaliteyi etkileyerek tükenmiş ğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu bakış açısıyla, araştırmamızda, eğitim çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılmasına gereksinim duyulmuştur.

Örgütsel bağlılık konusuna; örgüt ve örgüt yönetimi açısından da bakmak gerekmektedir. Örgütlerin sosyal sistem niteliği taşımasından dolayı örgütleri yönetmek isteyen bireyler, örgüt yönetimi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Örgütün geleceği açısından, birlikte olduğu, yönettiği bireylerin sisteme, sistemin kurallarına ve kendine olan tutumlarını bilmek zorundadır. Örgüt alışanlarının tutumlarını bildiği takdirde onların davranışlarını önceden tahmin etmek ve kontrol etmek için bazı önlemler almak olanaklı olabilecektir. Böylece, rgt yöneticisi, çalışanların örgüte ve örgütteki çabalara karşı tutumlarını olumlu veya olumsuz hale getirecek faktörleri belirleyebildiği ölçüde, çalışanları yönlendirebilecek, liderlik edebilecektir.

Sosyal bir örgüt olan okullarda da bu görevi yerine getiren, eğitim yöneticileridir. MEB'nın Kasım 1999 tarih ve 2056 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi" gereği, okul yöneticileri kavramı, eğitim yöneticisi kavramı ile kullanılmaya başlanmıştır. Bakanlığın ağdaş yönetim anlayışlarından ve insan odaklı bir yaklaşım olan TKY uygulamaları kapsamında kullanılan bu kavram

araştırmamızda da benimsenerek “okul yöneticileri” yerine “eğitim yöneticisi” kavramı kullanılmıştır.

Eğitim ve okul yönetimi alanı da yukarıda belirtildiği gibi yönetim ve liderlikle ilgili çeşitli yaklaşım ve modellerden etkilenmiştir (Şişman, 1999:4). Özellikle çağdaş yönetim anlayışı ve TKY uygulamaları ile birlikte eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır (Kaya, 1996:139).

Eğitimde liderlik kendisini yetki, fonksiyon, icra ve etki ile belli eder. Formal yetki yöneticiye sadece statü liderliği sağlayabilir. İnformal yetki ise grup tarafından verilir ve gerçekte bu yöneticiye bir çeşit liderlik verilmesi anlamına gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 209). Lider yönetici, eğitim girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırt edebilen ve sorumluluğu altındaki insan ve insan gücü dışındaki kaynakları ikinci yönde kullanma yeteneğine sahip kimsedir (İlgar, 2000:65).

Eğitim yöneticisi liderden önce üsttür. Üstlük imajından liderlik imajına geçebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan ilki eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa dönüştürebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişim gibi idealler, eğitim yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun hedefleriyle çalışanların gereksinimlerini dengeleyecek bilgi, beceri ve tutuma sahip olması beklenir. Üçüncüsü ise okulunda uyumlu insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir örgüt iklimi yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 2002:209-210).

Bir eğitim yöneticisi, lider olarak önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi sonra da onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı da gerektirir. Gerçek liderlik, problemleri cesaretle karşılamak ve onları eğitim örgütünün yararına yöneltmekle mümkün olabilmektedir (İlgar, 2000:65).

Öğretmenlerin kalitesini arttırmak, okullarda tüm gerekli koşulların sağlanarak, yeterli fırsatların tanındığı, öğretmen ve yöneticilerin okuluna karşı olumlu tutum ve davranışlara sahip olmasını sağlamak ve eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için iyi bir eğitim liderine de ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmamızda liderlik tarzlarından dönüşümcü (Transformasyonel) ve öğretimsel liderlik tarzları üzerinde durulmuştur. Değişimlerin yoğun biçimde yaşandığı bilgi toplumunda yeni bir kimlik edinmek ve değişimlere uymak durumunda kalan bireylerin günümüz eğitim sistemi içinde yetiştirilmesi dönüşümcü liderliğe olan gereksinimi arttırmaktadır. Eğitim sisteminin uygulayıcısı olan okul örgütü de değişim sürecinden doğal olarak etkilenmektedir. Bu anlamda, eğitim sisteminin, bilgi toplumu ve küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmesi için; eğitim politikalarının, yapı ve işleyişinin, yönetim anlayışının, eğitim katılımcıları ile yeniden planlanması ve dönüşüm politikalarının oluşturulması gerekmektedir (Şimşek, 1997:81-82). Eğitim amacıyla köklü bir değişiklik, mevcut bilginin öğrenciye aktarılmasını amaç edinen okulların, bilgi üretim merkezi haline gelmesini gerektirmektedir (Özden, 1999:86). Değişim olgusu açısından kritik bir konumda bulunan eğitim örgütlerin öğrenen örgütlerin liderliğini yapmak zorundadır (Çelik, 1997:1). Bu değişim sürecinin, eğitim sisteminin uygulayıcısı olan okullarda oluşturulmasında eğitim yöneticilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin bu formasyona sahip bireyler olarak “dönüşümcü lider” olmaları beklenmektedir. Dönüşümcü bir lider olarak eğitim yöneticisi, okulun varlık nedenini oluşturan amaçları evrensel değerler ve yerel gerçekler doğrultusunda yeniden yorumlayabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Değişimi yönetebilen ve bunu okul ortamına taşıyabilen (Açıkalın, 2000:14) liderlere duyulan gereksinim ile dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik tarzı ele alınmıştır.

Yine Şişman (1997:9)' nında belirttiği gibi, öğretmenlerin öğretme durumlarını, böylece öğrencilerinde öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışları içeren “öğretimsel liderlik” tarzıda okul örgütlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretimsel liderler, çalışanlarla birlikte ortak hedeflere sahip, yalnızca belirli bir görevin tamamlanmasında çok, uzun vade çalışanların becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan liderlerdir (Stimson, 1997:27-31). Çelik (1998:441)'e göre ise öğretimsel liderlik; öğretim programının kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğretimsel liderliğin, öğretimin kalitesini belirlemede önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Eğitimle ilgili en çok üzerinde durulan konular, eğitimde mükemmellik, etkililik ve çeşitlilik konularıdır. Yine eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda ve hazırlanan raporlarda üzerinde durulan diğer konular; öğrenme yaklaşımları, sorun çözme ve tanımlayabilme, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencide yüksek akademik standartların oluşturulması, bilgi paylaşılması, rehberlik ve sokratik tartışmalar arasında denge, teknolojinin kullanımı, öğrenci becerilerinin geliştirilmesi gibi konular yer almaktadır (Şişman, 1997:11). Bu konular incelendiğinde büyük bölümünün öğretimsel liderlikle örtüştüğü görülmektedir.

Eğitim yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir. Bu konumlarından dolayı da eğitim yöneticisinin öğretimsel liderlik özellikleri taşımaları gerekmektedir. Büyük ölçüde eğitim işini başarmak için; yönetici, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul aile birliğinin birlikte çalışabilecekleri “örgüt iklimi” nin

yaratılmasında eğitim yöneticisinin öğretimsel liderliği çok önem taşımaktadır. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Öğretmenlik temelde insan ile ilgili bir meslek olduğu için, öğretmenin sosyal çevre ile olan etkileşimi meslek açısından önemlidir. Bu etkileşim sürecinde devletin öğretmenden beklediği resmi rollerin yanında, sosyal çevrenin de beklediği roller bulunmaktadır. Öğretmenden beklenen bu rollere ilişkin davranışları, öğrenciler için model niteliğindedir. Okul içi ve okul dışında sürekli etkileşim içinde olan öğretmenlerin çevrelerine karşı sorumlulukları vardır. Fakat bu sorumlulukları her zaman aynı performansla sergilemesi mümkün değildir. Öğretmenler, bazen eğitim araçlarının eksikliği, ücret yetersizliği, mesleğe başlarken beklentilerinin karşılanmaması, birçok kişiyle çalışmanın yarattığı duygusal gerginlik, performanslarının gerçek anlamda değerlendirilmemesi gibi etkenlere bağlı olarak zamanla mesleklerini sıradan ve basit görebilmekte ve kendilerini yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış hissedebilmekte ve örgütsel bağlılıkları azalmaktadır. Bu nedenle araştırmamızda bireyi hayata hazırlayan ilk eğitim örgütü olması nedeniyle, ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ile, dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve öğretimsel liderlik ilişkisi incelenmiştir.

“İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi” adlı araştırmanın birinci bölümünde; liderlik kavramı, liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzları açıklanmıştır.

İkinci bölümde örgütsel bağlılık kavramı üzerinde durularak, örgütsel bağlılık yaklaşımları, örgütsel bağlılık ile öğretimsel liderlik ve eğitimde dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ilişkisi açıklanmıştır.

Araştırmanın son bölümünde ise; Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim yöneticisi yetiştirilmesinin tarihsel süreci, Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları incelenerek, eğitim yöneticilerinin yetiştirilme politikaları açıklanmıştır. Bulgular ve Yorum kısmında, yapılan analiz sonuçları açıklanmış ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM I

1.Liderlik ve Liderlik Kuramları

1.1.Liderlik Kavramının Tanımı ve Özellikleri

Lider ve liderlik ile ilgili yazılar 5000 yıl önceki Mısır hiyerogliflerine kadar uzanmaktadır. Bu yazılarda, lider (seshemu) liderlik (seshement) ve takipçileri (shemsu) kayıtları bulunmuştur. Türk destanları, Çin Klasikleri; liderlerin özellikleri, insanlara olan sorumlulukları ve öğütlerle doludur. Yunan liderlik kavramları Homeros'un İliada'sında kahramanlar tarafından örneklendirilmiştir. Plato "Cumhuriyet", Aristo "politika" da ideal ülkenin ideal liderliği için "Filazof Kralı" tanımlamıştır. MS. 100 yılında Plutarch "Paralel Yaşamlar" da liderler arasındaki benzerlikleri inceler. Sezar, Cirero, Seneca gibi Latin yazarlarda liderlik ve yönetim hakkında yazmışlardır. Rönesans devrinin hareketli ortamında pragmatist bir yaklaşımla liderliği ele alan Machiavelli'nin "Prens'i bugün bile sıra dışı etkili liderliğe örnek oluşturmaktadır (Erel, 2008:5-6).

İngilizcedeki "load" kelimesi "lead" kelimesinin yakın akrabası olarak nitelendirilir. Load Stone mıknaş taşıdır. Buradan liderin çekiciliğine değinilmektedir. "lead" liderlik etmek, "leadership" liderlik, "leader" lider kelimesi Angolosakson kökü yol ya da yön anlamındaki "lead"dır. Seyahat etmek ya da gitmek anlamındaki "leaden" fiilinden gelmektedir. Angolosaksonlar bu kelimenin anlamını insanların yolda yaptıkları seyahatler olarak genişletmiştir. Bunu aynı zamanda denizdeki bir geminin rotası anlamında kullanmışlardır. Bir lider de örgütlerde denizlerde hem dümenci hem de rotayı belirleyen, yani yol gösteren kişidir. Liderliğin İngilizce'deki bir

diğer kökü “leith” kelimesidir. Savaşta olduğu gibi ileri atıl ve öl anlamına gelmektedir. Buradan liderlerin savaşan bir grubun başındaki kişi, bir dava bir ideal ve değeri savunan ve bunların karşısında olanlara karşı her gücü seferber eden kişi anlamındadır. Bu anlamda liderlik, çatışma işle ilgili bir kavramdır (Erel, 2008:223).

Bir başka kaynakta ise liderlik, İngilizce’de yönetici anlamına gelen manager sözcüğünün kökü, Latince’deki “el” anlamına gelen manus sözcüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu kökten etimolojik olarak İtalyancadaki maneggiare ve eski Fransızcadaki manège –atıcılık okulunda atları yetiştirmek ve terbiye etmek anlamında sözcükler türemiştir (Vries, 2007:234).

Liderlik, yaşadığımız dünyanın büyümlü kavramlarından bir tanesidir. Yönetim bilimi, eğitim bilimi, sosyoloji, psikoloji, biyoloji gibi birçok bilim dalı, liderliği kendi açılarından tanımlamaya çalışmaktadır. Liderlik tanımları zamana ve o sırada egemen olan teorik yaklaşıma göre bile değişim göstermektedir. Liderlik, “sezgisel ve analitik düşünceyi tümüyle kullanarak yaratıcı olmaktır” veya “insanları, belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkilemektir” gibi kişisel işlevlere odaklanan tanımlamalar vardır. Bunun yanı sıra, “liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden akılcı ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır” diyerek tüm süreçleri hesaba katan karmaşık tanımlamalar da yapılmıştır (Göka, 2009:15). Truman, lideri “başkalarının yapmak istemediği ve sevmediği işleri onlara yaptırma yeteneğine sahip olan kişi olarak tanımlarken (Manske, 1994:1), Cüceloğlu (1998:218) “bir insan ancak yönetilecek birisi varsa yönetici olabilir” diyerek, liderliğin belli nedenler tarafından belirlenmiş (deterministik) bir yapısı olmadığını, koşullara bağlı değişen bir durum olduğunu belirtmektedir.

Aşağıda Tablo 1’de liderlik tanımları ile ilgili eğilimler konusunda tarihsel değerlendirme şöyle belirtilmiştir (Graen ve Uhl-Bien, 1995:221):

Tablo 1. Liderlik Tanımlarının Tarihsel Değerlendirmesi

Anglo-Sakson Liderlik Tanımları

*Liderlik, örgütün rutin talimatlarına düşünmeden itaat etmeyi aşan etkili katkılardır (Katz ve Kahn, 1978).

*Liderlik, örgütlü bir grubun faaliyetlerini hedefe ulaşma yönünde etkileme sürecidir (Rauch ve Behling, 1984).

*Yukl (1998) liderliği geniş bir biçimde, takipçilerin olayları yorumlayış tarzlarını, grup ya da örgütün hedeflerinin seçimini, hedeflere ulaşmak için yapılacak faaliyetlerin düzenlemesini, izleyenlerin hedeflere ulaşma motivasyonunu, işbirliğine dayalı ilişkilerin ve takım çalışmasının sürdürülmesini ve grup ya da örgütün dışındaki insanların destek ve işbirliğinin sağlanmasını etkileyen nüfuz, ikna süreçleri olarak tanımlanmaktadır.

* Liderlik, liderin bir grubun üyelerini bir hedefe doğru yönlendirdiği bir sosyal nüfuz süreci olarak tanımlanmaktadır (Bryman, 1992).

*Liderlik, bir kişinin diğerlerini toplulukçu bir vizyonun çıkarları doğrultusunda kişisel çıkarlarından vazgeçmeye motive etme yeteneği ve bu vizyonun kazanılması ile gönüllü bir biçimde görevin gerektirdiğinin üzerinde önemli kişisel özverilerde bulunarak kolektife katkıda bulunma yeteneğidir (House ve Shamir, 1993).

Liderlik konusundaki araştırmalara baktığımızda genel arayışın “büyük adam” üzerine odaklandığını görebiliriz. Bu arayışta boy, fiziki görünüm, yaş gibi fiziksel özellikleri ile birlikte zeka bilgi ve güzel konuşma gibi yetenekler ile hakimiyet kurma duygusal kontrol, kendini ifade etme, içe ve dışa

dönüklük gibi kişisel özellikler kategorilerinde bakılmıştır. Ancak daha sonra bu araştırmalar 1950'lere kadar tutarlı bir tablo sunmadığı için liderin sahip olduğu özelliklere ait ilgi ancak 25 yıl sonra tekrar kazanıldı. 1974'de Stogdill 1949 ile 1970 arasında yapılan 163 araştırmayı inceledikten sonra daha önceki araştırmaların tersine çeşitli evrensel kişilik özellikleri ve becerilerin aslında liderlikle ilgili olduğunu savundular. Kirkpatrick ve Locke (1991)'nin gayret, kişisel güven, bilişsel yetenek gibi durumların liderleri lider olmayanlardan ayıran kişisel özellikler olarak belirtmişlerdir. Özellikler yaklaşımıyla değerlendirilen bu araştırmalar günümüzde diğer değişkenler olan davranışsal ve durumsal gibi değişkenlerle ele alınır hale gelmiştir (Anderson vd., 2009:196-197). Liderlikle ilgili yapılan araştırmaların çoğu lider merkezli olmuştur. Oysa lider, izleyenler ve liderin ilişki alanı içinde bulunduğu gruplarla açıklanmalıdır. Bu çoklu alanlarda farklı analizlerle, çoklu alanlardan elde edilecek özenli örneklem ile liderlik araştırmaların geçerliliği ve pratik yararlılığının artırılacağı belirtilmektedir. 1980'lerden önce liderlik konusundaki temel yaklaşımlar özellik, tarz ve durumsallık yaklaşımlarıdır.

Bu liderlik teorileri ve yaklaşımları, Bryman tarafından Tablo 2'de şöyle özetlenmiştir:

Tablo 2. Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar

Dönem	Yaklaşım	Ana Tema
1940'ların sonuna kadar	Özellik	Lider doğulur; liderlik yaradılıştan gelen bir yetenektir.
1940'ların sonundan 1960'ların sonuna kadar	Tarz	Liderin yaptıkları etkinliğin liderin davranışıyla etkisi vardır.
1960'ların sonundan 1980'lerin başına kadar	Durumsallık	Her şey koşullara bağlıdır. Liderliğin etkililiği koşullardan etkilenir.
1980'lerin başından bugüne kadar	Yeni Liderlik	Liderler vizyon sahibidir. Sadakat ve duygusal bağlılığı teşvik ederler. Karizmatik ve dönüştürücü liderliği içerir.

Kaynak: Bryman, 1992:1.

Yukarıda belirtilen Tablo 2’de, liderlik teorileri ve liderlik araştırmalarındaki yaklaşımların tarihsel sıralamasında, tarihler yaklaşık dönemleri göstermektedir. Yeni bir aşamanın başlamasının, bir önceki aşamanın tamamen terk edildiği anlamına gelmediği belirtilmektedir.

Birleşmiş Milletlerin iş tanımlaması bu liderlik kalitesinin (kaçınılmaz olarak bürokratik de olsa) sık bir ifadesidir. Birleşmiş Milletler anlaşmasının 100. maddesinde şöyle demektedir. “Genel sekreter ve memurlar, görevlerini yerine getirirken, herhangi bir hükümetten ya da örgütün dışındaki herhangi makamdan ne talimat ister ne de alırlar.” Benzer bir şekilde anlaşma Birleşmiş Milletler üyelerini “görevlerin yerine getirilmesinde genel sekretere ve memurlara etki etmeye çalışmamakla yükümlü tutmaktadır.” (Gerzon, 2006:110).

Yeterli liderlikten yoksun olduğumuzda örgütlerde birçok problem yaşanmaktadır. Liderlik konusu, bu nedenle artan bir öneme sahiptir. Goffee ve Jones’un “Geniş Bir Konunun Kısa Bir Tarihi” adlı makalesinde de belirttiği gibi modern dünyada kökleri 18. Yüzyılın Rasyonalist Devrimi’ne kadar uzanan bir inanç krizinin oluşmasıdır. Şöyle ki: Aydınlanma döneminde Voltaire gibi filazoflar insanın sadece aklını kullanarak kendi kaderini kontrol edebileceğini belirtmişlerdir. Böylece bütün dünya tarihi hızla iyimserlik dönemecine girmiştir. 19. Yüzyıldaki bu rasyonalist anlayıştan iki türlü inanç doğmuştur:

1. İlerlemeye duyulan inanç
2. İnsanın mükemmelleşebileceğine duyulan inanç.

Eskisinden daha toz pembe olan bu bakış açısı, ancak Sigmund Freud’un ve hemen ardından Max Weber’in yazılarıyla bu zırhta çatlaklar belirmiştir. Sonucunda ise bugünkü liderlik arayışları başlamıştır.

Psikanalizin kurucusu Freud rasyonel zihin yüzeyinin altında bilinçaltını teorileştirmiştir. İnsan davranışlarının önemli bir kısmının bilinçaltına bağlı olduğunu öne sürmüştür. Marx'ın önde gelen eleştirmeni ve parlak bir sosyolog olan Weber aklın sınırlarını analiz etmiştir. Aslında, ona göre, kurumlarda etkili olan en yıkıcı kuvvet teknik rasyonellik dediği şey diğer bir deyişle ahlaktan yoksun rasyonelliktir. Weber'in bakış açısıyla teknik rasyonellik belirli bir organizasyon biçiminde, bürokraside somutlaşmıştır. Bürokrasi ürkütücüydü ve bu verimsizlikten değil, tam tersine verimlilik ve insanoğlunu insanlıktan çıkarma kapasitesinden kaynaklanmaktadır. Franz Kafka'nın trajik romanları bürokrasinin zayıf düşürücü etkilerinin çıplak tanıklığını içermektedir. Ama en ürkütücü olanı, Hitler'in yardımcısı Adolf Eichman'ın mahkemedeki "Ben sadece bürokratım" ifadesidir. Weber bürokratikleşmeye direnebilecek tek gücün karizmatik liderlik olduğu inancındaydı. Ama karizmatik liderlik bile 20. Yüzyılda çok karışık bir sicil sergilemiştir. Esinlendirici ve transformasyonel (dönüşümcü) savaş liderlerinin yanında, tarihte kötü izler bırakan Hitler, Stalin ve Mao Zedong gibi karizmatik liderler de ortaya çıkmıştır.

20. Yüzyılda aklın iktidarı ve insanın sürekli ilerleme yeteneğine ilişkin kaygılar giderek fazlalaşmıştır. Böylece; hem pragmatik hem de felsefi nedenlerle, liderlik kavramı konusunda yoğun bir ilgi gelişmeye başlamıştır. İlk ciddi araştırmalar 1920'lerde başlar. İlk liderlik teorisi, yani mizaç teorisi etkin liderlerin ortak ayırt edici özelliklerini belirlemeye çalışır. Bu amaçla liderler analiz edilerek çeşitli psikolojik testler yapılmıştır. Ama hiçbir etkin liderlerin ortak özelliklerini belirleyememiştir. Çok fazla para harcanan bu araştırmalar, etkin liderlerin ortalamadan daha uzun ya da daha kısa oldukları sonucuna vardıldıktan sonra mizaç teorisi geçerliliğini kaybetmiştir.

Başta ABD olmak üzere 1940’larda yerini tarz teorisi almıştır. En yüksek potansiyele sahip olduğu düşünülen demokratik liderlik tarzı seçilmiştir. Binlerce Amerikalı yönetici demokratik lider davranışlarını öğrenmek üzere kurslara gönderilmiştir. Belirtilen teorinin sadece bir sakıncası vardır. O da; özünde Roosevelt Dönemi Amerikasının ruhunu yansıtmasıdır. Yani şeffaf, demokratik ve liyakate dayalı bir tarzıdır. Bu nedenle MacCarthyilik ve soğuk savaş öne çıkarak New Deal’i bastırınca, tamamen yeni bir liderlik tarzına gerek duyulmuştur. Bu da yöneticileri soğuk, savaş muhabiri gibi davranmaya zorlamıştır.

Liderlikle ilgili son yıllarda, liderliğin belli bir duruma bağlı olduğunu belirten durumsallık teorisi egemen olmaya başlamıştır. Bu temelde doğru olmakla birlikte, yaşamda sonsuz durumsallıklar olduğuna göre sonsuz da liderlik tarzlarının olması beklenecektir (Goffee ve Jones, 2002:179-182).

Liderlik için belirleyici olduğu söylenen niteliklerin sayısına baktığımızda, çeşitli listelerde beşten yirmiye kadar değişik özellikler sayılmaktadır. İnsanda bu listelerin liderlerin niteliklerinden çok bunları düzenler hakkında bilgi vermek izlenimi doğmaktadır. Ayrıca sayılan niteliklerin birçoğu aynı boyutun değişik biçimlerinden başak bir şey değildir. Bir araştırmaya göre ilgili literatürde liderlik niteliklerini tasvir eden tek sözcüklü 17 bin terim vardır. Liderlik niteliklerine ilişkin 106 inleme üzerinde yapılan başka bir araştırma sayılan niteliklerin yalnızca %5’inin dört ya da daha fazla incelemede birden yer aldığını göstermektedir. Literatür üzerinde yapılan ayrıntılı bir çalışma da da lider kişiliklerine ilişkin çeşitli incelemelerin tutarlı bir nitelikler modeli oluşturmaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Kimi zaman “zorlayıcılık” ve “uyum” gibi birbiriyle çelişen nitelikler aynı listede yer almaktadır (Wiener, 1993:34).

Son yıllarda liderliğin öğrenilebilecek bir davranış olduğu yaklaşımı güç kazanmaktadır. Örneğin Alkire'nin örgütsel kültürü biçimlendirmedeki unsur ve araçları inceleyen 200 yönetici üzerinde yaptığı çalışmasında eğitim yöneticilerinin örgütsel kültürü uygulama düzeylerinin örgütsel kültür eğitimi almadan önceki düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır (Alkire, 1996,<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/6>).

Yönetici Geliştirme Birimi Direktörü Dr. Cüneyt Evirgen de hızlı büyümede liderin yapması gerekenleri şöyle sıralamaktadır (Aydın, 2008,Capital):

“Rotayı doğru çizmek, hedefleri doğru koymak, uygulamadaki gidişatı iyi izlemek etkin bir liderin rolüdür. Lider, yol boyu olabilecek değişimlere uyum sağlamak zorunda. Ekibini ve şirket kültürünü desteklemeli ve bu iki unsurun gelişimine önem vermeli. Kaynak kullanımında da doğru önceliklendirme yapan lider, şirketini hızlı büyütür. Bu gerçekten hareket ederek, Türkiye'nin En büyük 500 Özel Şirketi'ni ortaya koyan Capital 500 araştırmasında 2003-2007 yılları arasında cirosunu en hızlı artıran 30 şirketi ve liderini mercek altına aldık. Şirketlerini nasıl, ülke büyüme hızının onlarca kat üzerinde büyüttüklerini inceledik”.

Yine bir başka kaynakta liderin bir örgüt için önemi şöyle vurgulanmaktadır (Vries, 2007:19): Örgütler otomobillere benzer. Kendi başlarına yol alamazlar, yokuş aşağı hariç. İşleyebilmeleri için insanlara ihtiyaç duyarlar. Ve herhangi bir insana değil doğru insana ihtiyaç vardır. Bir örgütün çalışanlarının etkinliği özellikle liderlik konumundaki bireylerin örgütsel “makinenin” nasıl performans göstereceğini belirler”.

Liderlerin bu özelliği ile ilgi bir başka örneği de şöyle verebiliriz: Fortune Dergisi'nin yıllık sıralamasında tepede kalmayı başaran şirketler bunu

nasıl başarıyorlar? Örneğin 3M 1902 yılında Coca Cola 1886’da ve Procter & Gamble de 1837 kurulmuş şirketlerdir. Bütün bu yüksek performanslı örgütlerin on ortak niteliği şöyle sıralanmıştır (Vries, 2007:82-85):

1. Bu örgütler genellikle ya tek bir işe odaklanmıştır ya da çok odaklanmış bir portfoye sahiptir. Başarılı olan liderler odaklı kalırlar.

2. Bu örgütler faaliyet gösterdikleri çevreye son derece duyarlıdır. Müşteri taleplerindeki en ince değişikliklere bile dikkat ayırırlar ve yıkıcı teknolojilerin etkilerini özenle izlerler. Liderler müşteri tabanlarıyla sıkı temas içindedir.

3. Bu şirketler birlik içindedir. Güçlü bir kültüre sahiptir. Ortak vizyonu paylaşırlar ve sistemli düşünürler. Bu birlik etkin enformasyon sistemlerinin sağladığı “zamk” ile tamamlanır. Liderleri kendilerini örgüt kültürünün “yüksek rahipleri” olarak görür ve buna uygun davranırlar.

4. Bu şirketler liderliğin az sayıda seçkin kişiye özgü yalıtılmış bir nitelik olmadığını çok iyi bilirler. Dağıtılmış liderliğin az sayıda seçkin kişiye özgü yalıtılmış bir nitelik olmadığını çok iyi bilirler. Dağıtılmış liderliğin savunucuları olarak liderliği sadece tepede değil her düzeyde pekiştirirler. Liderlik geliştirme karanlıkta cereyan edemeyeceği için bu şirketler enformasyonun geniş olarak paylaşılması gerektiğini bilirler. O nedenle gizliliği az sayıda tutarlar. Liderler koçluk ve yönderlik rollerini unutmazlar. Liderlik geliştirmeyi kendi işleri olarak görürler.

5. Sürekli buluşçuluk bu şirketlerin niteliğidir. Liderler buluşçuluğun ve girişimciliğin katalizörü olarak kilit rol oynarlar.

6. Bu şirketler çalışanların moralin yükseltmek için çaba gösterir ve bunu başarırlar. Çalışanlar yaptıkları işten keyif alırlar ve bu keyif bulaşıcıdır.

Mutlu çalışanlar mutlu müşteriler demektir. Liderler çalışanların keyif aldıkları bir ortam yaratmada kilit rol oynarlar.

7. Bu örgütler üstün müşteri memnuniyetinin önemini bilirler. Şirketteki bütün süreçler müşteri tatminine yöneliktir. Liderler müşteri tabanını tatmin etmek için örnek oluşturmak zorundadır.

8. Bu örgütler bir öğrenme kültürüne sahiptir. Düşünce ve eylem çeşitliliğini benimserler. Liderler kitli bilgi sorumlularıdır ve buna göre davranırlar.

9. Bir sistem perspektifine sahiptir. Bütün farklı birimlerin karşılıklı bağımlılığını kabul eder. Sinerji yaratmada büyük çaba harcar. Liderler örgütün değişik birimleri arasında temel köprü olarak temel bir rol oynar. Birimlerin birbirlerinden öğrenmesine yardımcı olmanın yollarını bulurlar.

10. Gereksiz finansal risklere girmezler. Liderler kuruluşun kilit finansal göstergelerini özenle izlemek zorundadır.

Cisco Ceo'su John Chambers'da; 20 yıllık bir geçmişe sahip, internet ve ağ alanına damgasını vurmuş dünya devi olan bir şirketin ve 1995'de piyasa değeri 1,2 milyar dolar olan şirketi döneminde 24,8 dolara çıkarmış bir liderdir. Chambers bir lider de bulunması gereken özellikler ile ilgili şunları ifade etmektedir: “Benim hem diğer kişilerde, hem de iyi liderde en çok saygı duyduğum özellik, başkalarına nasıl davrandığıdır. Bana kendime nasıl davranılmasını istiyorsam başkalarına da öyle davranmam gerektiği öğretilmiş ve bu hayattaki en büyük düsturlarımdan biri oldu. Ayrıca, pazardaki şirket kültürüne uyan en yetenekleri bulup, onları ekibe katan ve ekibini hedeflerine ulaşmaları için motive eden liderlere hayranlık duyuyorum. Bir liderde mutlaka olması gerektiğine inandığım bir diğer özellik de söylediğini

yapmasıdır. Söylediğinizden davranmamalı, inandığınızı yapmalısınız” (Ateş, 2006:75).

Bu konuyla ilgili Jim Collins’in en çok satanlar listesinde yer alan “İyiden Mükemmel Şirkete” adlı kitabında Jim Coolins (2004:89), liderlerle ilgili görüşlerini şöyle dile getirmektedir : “Mükemmele doğru atılım yapmış şirketler nitelikli liderle birlikte hareket etmişlerdir. Bu şirket liderlerine baktığınızda 5. düzey liderliği görürsünüz. Yani ihtiraslı ama onların ihtirası her şeyden önce kendileri için değil şirketleri içindir. Bu liderler kişisel alçak gönüllülükle daha büyük olan sistemin yüksek esinleniş yaratarak, Gandhi ve King bu uğurda yaşamlarını vererek ağır bedeller ödemişlerdir. Başka bir ifade ile 5. düzey liderler sistemin bütünü açısından önderlik ederler”. Coolins’in de belirttiği gibi liderlik öteki tarafa ulaşmak, aradaki farklılıklar üzerine köprü kurmaktır. Bu kendi çıkarlarınızı ve kuruluşunuzun çıkarlarını bir yana bırakmak demek değildir. Bir yandan kendi çıkarlarınızın gereğini yerine getirirken aynı şeyi başkalarının çıkarları içinde yapmak olduğu düşünülebilir. Bu iki yönlü liderliktir. Daha iyi olabileceği, ama yeterli olmadığı düşünülebilir. Liderlik özünde üç taraflıdır. Bu tür bir üç taraflı ya da bir başka deyişle “arabulucu liderlik” hem sizin, hem diğer insanların, hem de bütünün çıkarlarına seslenmektedir (Vries, 2007:202).

Bir çok etkin lider şu 3 alanda etkinlik kümesine sahiptir (Vries, 2007:207):

*Kişisel yetkinlikler: kazanım motivasyonu, özgüven, enerji ve kişisel etkinlik gibi

*Sosyal etkinlikler: etki, politik, farkındalık ve empati gibi

*Bilişsel etkinlikler: kavramsal düşünme ve kuşbakışı gibi.

Liderlik etkinliği açısından kritik olan, kişilik özellikleriyle de yakından ilişkili bazı etkinlikler ise şöyle sıralayabiliriz (Vries, 2007: 208-210):

*kendini kabul ettirme; enerjik, işleri başarmaktan hoşlanan eylem yönelimli insanlardır. Kendilerinden emin oldukları için insanları kendi istekleri doğrultusunda işler yapmaya yönlendirebilirler.

*Sosyallik; sosyal becerilere sahip, zamanlarının çoğunu insanlarla ilgilenerek geçirirler

*Kavrayışlılık; yeni fikirlere ve yeni deneyimlere açıktır, maceracı insanlardır.

*Uzlaşabilirlik; işbirlikçi, esnek ve hoşlanılır insanlardır. Başka insanlara güven duyarlar, zor durumları olumlu bir şekilde yeniden erevelendirebilirler. Onları mükemmel ekip oyuncularını yapan bu özelliktir.

*Güvenilirlik; vicdanlı kişilerdir. Kendilerinden bir şey yapmaları istendiğinde bunu yaparlar, güvenilir kişilerdir ve sonuna kadar giderler.

*Analitik zeka; bu özellik onlara stratejik düşünme imkanı verir. Ancak bazen yüksek IQ kişiye kendi bakış açısına akılcılaştırmaya ve aşırı abartmaya teşvik edebilir. Bu doğru eylemi engelleyebilir.

*Duygusal zeka; başkalarının duygularını okumayı bilirler. Empati duygusuna sahip olmak onları farklılaştırır. Gerçeklik duygusuna sahip oldukları için güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar. İlişkilerini nasıl yönlendireceklerini bilirler. Duygusal açıdan istikrarlı kişilerdir.

Duygusal zekanın liderlikle bağlantısı konunun önemi açısından kısaca aşağıdaki bölümde açıklanmıştır:

1.1.1. Liderlik ve Duygusal Zeka

İngilizce’de duygu sözcüğü (émotion) Latince’deki “hareket etme” anlamına gelen “motore” sözcüğünden gelir ve duygu gerçekten insanları çeşitli şekillerde hareket ettirir. Birçok kuruluş zaman içinde bir gram duygunun binlerce ton olgudan daha etkin olduğunu fark etmiştir. Duygusal zekanın başlıca 3 bileşeni şunlardır:

*Kendi duygularımızı bilir hale gelmek

*Bu duyguları yönetmeyi öğrenmek

*Başkalarının duygularını fark etmeyi ve onlarla ilgilenmeyi öğrenmek (Vries, 2007:47).

Mayer ve Salovey ise duygusal zekayı şöyle tanımlamışlardır (Özdemir, 2006:47): “Duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; düşüncelere rehberlik edecek biçimde hisleri üretme ve kullanma yeteneği; duyguları ve duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları denetleme ve ifade etme yeteneğidir”.

Bu tanımlamanın ardından Salovey (1990) duygusal zekayı kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik olmak üzere iki ana başlıkta toplamıştır. Tezimizin bu bölümünde bu boyutları liderlik açısından incelererek açıklamaya çalışacağız.

Kişisel Yeterlilik: Bireyin kendisini nasıl yönettiğini belirleyen yeterliliktir. Özbilinç ve özyönetim olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır:

Özbilinç: Psikolojik iç görünün temelini oluşturur (Goleman, 2005:75). Özbilinç; içinde bulunulan durumda ne hissettiğini bilmek, duyguların kendilerini ve performanslarını nasıl etkilediğinin farkında olmak, kendi

yeterliliklerine yönelik gerçekçi yargılara sahip olmak tercihlerini karar vermeye rehberlik edecek biçimde kullanmak sağlam bir özgüvene sahip olmak anlamına gelmektedir (Goleman ve Boyatzis, 2002:49-243).

Susan Skjei'nin gözlemine göre "Liderin bilincinin önemli olmadığını, önemli olan tek şeyin onu becerileri olduğunu düşünme eğilimindeyiz. Bu yanlış varsayımın liderlik eğitiminde bütünüyle dışsal yeterliliğin temel alınıp içsel farkındalığı göz ardı eden bir sonucu olduğuna inanmaktadır. Eksik olan kendini var etmektir. Kendini var etme yüreğin, zihnin ve ruhun uyum içinde olması demektir. Araçları doğru bağlamda ve doğru nedenlerle kullanma kapasitesini geliştirme demektir" şeklinde ifade etmektedir (Gerzon, 2006:140).

Günümüzde en bilge eğitimcilerinden biri olan Parker J. Palmer bunu şöyle doğrulamaktadır: "Lidere yönelik bazı eğitim programlarına baktığımızda, bunların içe dönmek, içsel bir yolculuk yapmak için gerekli becerileri manipüle etmek yerinme, dışsal dünyayı manipüle edecek becerileri geliştirmeye bu kadar odaklandıklarını görmek beni yılgınlığa sürüklüyor. Bunu liderliğin tehlikeli bir sendromunu beslediği için yıldırıcı buluyorum" demektedir (Gerzon, 2006:142-143). O nedenle çoğu liderlik uzmanı "kişinin kendisini daha iyi bilmesinin onu daha iyi bir lider yaptığını, "bunu beylik bir bilgelik haline geldiğini, artık kabul etmektedir. İster Myers-Briggs Tip göstergesi, ister Kouzes-Posner Liderlik uygulaması envanteri olsun her çeşit lider öz farkındalığın bu duygusal boyutunu katalize etmenin güvenilir, etkin yollarını bulma peşindedir. Zira kendilerini eksiksizce var ettiklerinde daha etkin olacaklarının farkında oldukları söylenebilir. Jim Collins'in 5. düzey liderliği tanımlanırken belirttiği gibi "bu liderler alçakgönüllü ve iradesi kuvvetli karalı ve düşünceli, yalnız ve işbirlikçi olmaya yatkındır". Ya da Dr. Rachel Naomi Remen'in dediği gibi "Her şeyin her iki yanına da sahibiz....Bu

bir ya /ya da dünyası değildir. Gerçek bir dünyadır” demektedir (Gerzon, 2006:144).

Özyönetim: Özbilinçle farkına varılan duyguların yönetilmesi demektir. Olumlu duyguların yönetilmesi kolaydır ancak olumsuz duyguları denetim altına almak zordur. Bir liderin öfke kaygı panik gibi olumsuz duyguların denetimi altına girmemelidir. Bu nedenle liderler olumlu duyguları yönetebildiği kadar olumsuz duyguları da yönetebilmelidir (Goleman ve Boyatsiz, 2002:57). Böylece örgütte ahenk yaratarak çalışanların da bu ahenk ve sinerjiyle hareket etmesini sağlar. Bu da doğal olarak çalışanların bağlılığını güçlendirecektir.

Sosyal Yeterlik: Başkaları ile olan ilişkilerini yönetme biçimidir. Sosyal bilinç ve ilişki yönetimi olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır:

Sosyal Bilinç: Empati yeteneğinin gelişmiş olmasıdır. Böylece yöneticiler çalışanların duygularını dikkate alarak o duygulara cevap verecek şekilde kararlar alabilirler (Goleman ve Boyatsiz, 2002:60).

İlişki Yönetimi: Goleman’a göre ilişki yönetimi liderliğin en önemli boyutudur. Zira ilişkileri beceriyle yönetmek, başkalarının duyguları ile baş etmek, liderin kendi duygularının farkında olup önderlik ettikleri insanlara empatiyle yaklaşım uyum sağlamaları anlamına gelmektedir. Değişimi yönetebilmek, çatışmaları yönetebilmek takım ruhuna önem verebilmek için gerekli önemli bir boyuttur (Goleman ve Boyatsiz, 2002:264-265-63).

Günümüz dünyasında değişimin hızla yaşanması, yöneticileri de ne zaman işbirliği içinde olacakları, ne zaman dinleyip ne zaman karar alacakları gibi birçok durumla baş etmek zorundadırlar. Duygusal zekaya sahip yöneticiler de ilişkilerini doğallıkla geliştirerek, sorunları aşabilen, sinerji oluşturabilen liderlerdir. Çalışanlarının kariyerleri ile de ilgilenerek sadakat ve

ortak değerlere hitap eden bir misyon oluştururlar. Böylece örgüt ve çalışanları için birer esin kaynağı olurlar (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002:257). Goleman'ın "İş Başında Duygusal Zeka" adlı eserinde de 500'den fazla işletme de yaptığı analizler sonucunda bir işletmenin yönetici ya da çalışanlarının duygusal zekaya sahip olmaları halinde diğer işletmelere göre hem kişilerin hem de işletmelerin daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir (Goleman, 2000:50-53). Ayrıca başarılı liderlerin farklı liderlik tarzları olmasına rağmen orak özelliklerinin gelişmiş bir duygusal zekaya sahip oldukları görülmüştür (Yılmaz, <http://www.siteky.com/frameset/tky/tkymain5.html>).

Özellikle iş örgütsel liderliğe geldiğinde IQ başarının bir göstergesi olmamaktadır. Birincisi, yüksek IQ sahibi insanlar mutlaka iyi kararlar alacak demek değildir. Aslında IQ ve karar alma gibi liderlik nitelikleri arasında çok zayıf bir bağlantı bulunmaktadır. İkincisi, yüksek IQ sahibi insanlar çoğu zaman zeka tuzağına düşmektedirler. Aldıkları yanlış kararları "entelektüelize" ederler. Üçüncüsü, yüksek IQ sahibi insanlar çoğu zaman başkalarını eleştirmekte iyidirler ve yapıcı çözümlere ulaşmaktan çok buna odaklanmaktadır. İş dünyasında duygusal zeka bu nedenlerle önemli olmaktadır (Vries, 2007:44).

Eğitim örgütleri ve eğitimciler açısından bakarsak da; "Bir eğitimci ve "Eğitimin Ruhu" nun yazarı Rachael Kesler "Öğretmen kendisini daha çok var ettiğinde, sınıfta neredeyse o anda var olan enerji sıçramasına tanık oldum" demektedir. Kendini var eden bir öğretmenin, sıcak, canlı, duyarlı ve esnek olduğun öğrencileri sıkmayan, angaje eden kişilerdir. Müfredatı sınıfta o anda olup bitenlere uyarlayabilirler. Sonuçta da öğrencilerin aklında kalan şeylerin miktarında çarpıcı bir artışa yol açmaktadırlar.

Yine Kesler’e göre kendini var etmeyen öğretmen ise; enformasyonun önemli bir kısmını muhtemelen kaçırmaktadır. Öğretilabilir anlardan yararlanamayacaktır; mekanik olup esin kaynağı oluşturamayacaktır. Aynı zamanda, büyük bir olasılıkla hem incelemeye kendi duygularını belli bazı öğrencilere veya durumlara yansıtacak, hem de öğrencilerin negatif enerjisini soğuracak ya da kendisine geçmesine izin vermeyecektir.

Kesler, eğitimcilere yönelik yürüttüğü çalıştaylarda özellikle kamu okullarındaki öğretmenler ve başöğretmenler için düzenlenenlerde, kendini var etmeyi teşvik eden en temel, en güvenli ve en az tartışmalı yöntemleri kullanmaktadır. Kesler’in belirttiğine göre; iş yükü çok fazla olan programı aşırı yüklü bir öğretmen ya da eğitim yöneticisine, 10 dakikalık bir yalnızlık ve sessizlik molası vermenin ve sadece “kendinizi daha fazla var etmenin ve sadece “kendinizi daha fazla var etmenize ne yardımcı ise onu yapın” talimatıyla yetinmenin sonuçları çok çarpıcı olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde çalıştayların katılımcılarından kendilerine yönelik bir “beden taraması” yapmalarını ve hangi noktalarda fiziksel olarak gergin ya da duygusal olarak tutuk olduklarını fark etmelerin istemek, onlara kendilerini daha fazla var etmeleri imkanını vermektedir. Kendilerini var etme okul performansını nasıl iyileştiriyorsa, aynı şeyi çalışma performansı içinde yapmaktadır. Artık bunu kanıtlayan somut veriler elde edilmeye başlamıştır. Otokratik liderler insanları korkutarak ya da endişelendirerek çalıştırmakla kısa vadede sonuç alabilirler. Ama kendini var etme kapasitesi yaratan ve kronik gerilim ve stresleri azaltan bir çalışma kültürü uzun vadede daha istikrarlı bir yüksek performans sağlayacaktır. Örneğin, düşünceli olma uygulamalarının Kuzey Amerika’daki en iyi öğretmenlerinden Dr. Jon Kabat-Zinn’ in müşterisi önde gelen şirketler ve sivil kurumlar çalışanlarına bu konuda yatırım yaparken bunu daha “maneviyatlı” olsunlar diye yapmamaktadırlar. Meditasyon ve diğer öz farkındalık yöntemlerini iş yerine

taşımalarının nedeni, bunun kuruluşlarının etkinliğini artırdığını görmüş olmalarıdır (Gerzon, 2006:141-151).

Liderler çalışanları ile empati kurarak, önce onların düşünce ve duygularını, sonra eylemlerini dikkate alan davranışlar sergilerler. Örgütte moral değerler ve coşku yaratarak, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler (Erçetin, 1998:13). Değişen zaman içerisinde liderlik daha fazla duygusal faaliyetler gerektirmektedir. İlköğretim kurumunda görev yapan bir eğitim yöneticisi sürekli olarak takım arkadaşları, öğrenci ve veliler ile üst yönetim ve denetçilerin duygusal talepleri ile karşılaşmaktadır. Bu duygusal talepleri fark edebilen, değerlendiren ve uygun tepkiler verebilen liderler başarılı olacağı, eğitim kurumlarına katma değer sağlayabileceği belirtilebilir. Kısacası duygusal zeka günümüzde, gerek örgütler, gerek liderler ve örgüt çalışanları tarafından yadsıyamayacağımız bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.2. Liderlik ve Yöneticilik

Kouzes ve Posner’a göre “Liderlik etmek-(lead)” sözcüğü kök olarak, “gitmek, yolculuk etmek, rehberlik etmek” anlamına gelmektedir. Liderlikte kinestetik bir his, bir hareket duygusu bulunmaktadır. Liderler yeni bir düzen arayışına başlar ve keşfedilmemiş alanlara girmeye cesaret ederek, yeni, tanıdık olmayan hedeflere doğru bize rehberlik ederler. Tersine , “yönetmenin-(manage)” kökü “el-(hand)” anlamına gelen bir sözcüktür. Özünde yönetim işleri “ele almak, idare etmek”, düzeni sürdürmekle, kurumla ve kontrolle ilgilidir. Yönetim ve liderlik arasındaki bu kritik fark, bu iki sözcüğün kök anlamlarından da görülebilir; zira işleri ele almakla, bir yerlere gitmek farklı kavramlardır (Engin, 2007:17).

Lider ve yönetici nasıl birbirinden ayrı kavramlarsa, yönetim ve liderlik de aynı anlamlara gelmemektedir. Planlama, organize etme ve denetim

süreçlerinde, yöneticiler gereklidir. Yöneticiler, astlarını örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda etkilemekte başarısız olabilirler. İdeal olarak, bütün yöneticilerin lider olmaları beklenir, fakat çoğu yönetici, liderlik özelliğine sahip değildir. Bir yönetici, örgütteki çalışanları etkileyebilir ve yönlendirebilir fakat, diğer yönetsel işlevleri başarmada yetersiz kalırsa, bireyleri ve grupları örgütsel hedeflere ulaştırmada başarısız olabilir. İnfomal liderler, örgüt üyelerinin davranışlarını etkilerler. Örgütsel açıdan bu şeklin en önemli noktası, örgüt için son derece yararlı olan fakat çok nadir rastlanan, hem lider hem de yönetici özelliklerine sahip bireylerdir. Yönetici-lider kişiler, yönetimleri altındaki grupla birlikte, bir yandan liderlik ederken bir yandan da yönetim işlerini tamamlayabilirler. Lider olmayan yöneticiler, gruba ya da bireylere hükmedebilirler ve işin yapılmasını sağlayabilirler fakat, grubun kendilerine saygı ve bağlılık göstermesini sağlayamazlar (Plunkett ve Attner, 1992:380-382).

Yönetici genelde çalışanlarının davranışlarını örgütün genel amaçları doğrultusunda koordine eden kişi olarak tanımlanır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir (Çelik, 2004:188). Yapılan araştırmalar, yöneticilikle liderliğin arasında belirli farkların olduğunu ortaya koymaktadır (Çalık, 2003:84). Bu farklılıklar Tablo 3’de belirtilmiştir:

Tablo 3.Liderlik ve Yöneticilik Farkları

LİDERLİK	YÖNETİCİLİK
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan yönetsel benimseme.
İnsanların olabirlilik gereklilik konusundaki fikirlerini korur ve geliştirir.	İşlerini birleştirmek için karar alma ve insan ve madde kaynağını strateji geliştirme süreci görürler.

Yeni moral değerler yaratıp;verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma,ödüllendirme cezalandırma vb.esnek taktikler kullanırlar.
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan;günlük rutin işlere hoşgörüyle bakarlar.
İşte coşku yaratmayı,riske girmeyi,fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Varolanı koruma güdülerini riske girme arzularına ket vurur.
Yöneticilerin seçenekleri sınırlandırdığı ,eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar getirirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.
Empatik yollarla,sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleriyle ilgilenirler.	Astlarıyla dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.
Olayların,durumların insanlara ne ifade ettiğini anlatmaya çalışırlar.	Olayların,durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.

Kaynak:Erçetin, 2000:12-13.

Yöneticiler kendi kimliği ile kısıtlanmışlardır. Farklılığı kötü yıkıcı amaçlar için kullanmasalar ve onu bu amaçlar için bir manivela haline getirmeseler bile çoğu zaman kendi iş tanımlarının esiridirler. İyi niyetlidirler

kuruluşlarına ve topluluklarına kişisel olarak katkıda bulunmak isterler. Kişisel başarı sağlamak isterler. Güçlü yanlarını oluşturan şey sıkı ve oldukça değişmez sınırlar içinde mükemmeli yakalayabilmeleridir. Odaklanmaları bütüne değil kendilerine verilen kısımdır. Kısaca şöyle de sıralanabilir (Gerzon, 2006:53-55):

- 1- Kendilerini kendi alanlarıyla kısıtlar
- 2- Sadece kendi gruplarının peşindedirler
- 3- Sahip oldukları değerleri kompartımanlaştırırlar.
- 4- Sistemli düşünmezler
- 5- Çatışmaları çözemez
- 6- Onları umursamadan üretkenliği sadece bizler bağlamında tanımlar.

Mevcut sınırları kabullenir.

Vries (2007:234-235)'e göre ise yönetici ve lider farkı şöyledir:

*Yöneticiler şimdiki zamana odaklanırken, liderler geleceğe ilgi duyarlar.

*Yöneticiler istikrarı tercih ederken, lider değişime ilgi duyar

*Yöneticiler kısa vadeye odaklanırken, liderler uzun vade yönelimlidir.

*Yöneticiler talimat vermeye (kural ve düzenlemeler temelinde) yönelirken, liderler vizyona bağlıdır.

*Yöneticiler nasıl ile ilgilenirken, liderler niçin ile uğraşırlar.

*Yöneticiler kontrol etme eğilimindeyken, liderler astlarını nasıl yetkilendireceklerini bilirler.

*Yöneticiler karmaşıklıktan hoşlanırken, liderler basitleştirmeyi bilirler.

*Yöneticiler mantığa güvenirken, liderler sezgilerini kullanırlar

*Yöneticiler şirket kaygılarıyla meşgulken, liderler sosyal kaygıları da içeren daha geniş bir bakışa sahiptir.

Liderlik yöneticilikten farklı bir kavram olarak rasyonellikten öte duygusal boyutu ağır basan bir kavramdır. Diğer insanları etkilemeyi, onlara şevk ve heyecan vermeyi, yüreklendirmeyi, rehberlik etmeyi ifade eder. Liderlik geleceği görmeyi örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefleri belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içerir (Şişman ve Turan, 2002:48-49).

Literatürde, yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları anlatan birkaç örneğe şöyle bir bakmak bile karışıklığı göstermek için yeterlidir: “Yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar vardır. Yöneticilik, uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar” (Bennis ve Nanus, 1985:256). John P.Kotter (1990:45) ise söz konusu ayrımla ilgili olarak şunları belirtmektedir: “Liderlik ve yöneticilik iki ayrı ve tamamlayıcı eylem sistemidir. Uygulama ve yöntemleri büyük ölçüde, yirminci yüzyılda büyük, karmaşık örgütlerin ortaya çıkmasına bir tepkidir.” Hürriyet Gazetesi’nin “İnsan Kaynakları” ekinde yayınlanan bir röportajda “Lider ve yönetici” arasındaki ayrımı nasıl yapıyorsunuz?” şeklindeki bir soruya, Türkiye’nin Gerçek Liderlik Haritası (2004) kitabının yazarı Yeşim Todik Akiş’in verdiği şu cevap kafa karışıklığını doğrulamaktadır: “Bir yönetici, var olan işi elindeki kaynaklarla yönetir. Yönetici, işi, bilgiyi, insanları yönetir. Yöneticiler ve liderler birbirlerinden son derece farklı iki

insan tipidir. Yöneticinin amaçları, arzularından çok gereklerden doğar; yönetici, bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmaları dağıtma konusunda üstündür; bütün tarafları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlar. Buna karşılık lider, amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimser. Çevrede bulunan potansiyel fırsat ve ödülleri ararken izleyenlerine esin kaynağı olur ve kendi enerjisiyle yaratıcı süreçleri harekete geçirir.” “Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kargaşa içerir” diyen Zaleznik (1992)’ de, “yönetici”yi yapılması gerekenleri kontrol ve işleri koordine eden ve daha çok olağan durumu koruyan kişi, “lider”i ise, neler yapılması gerektiğine karar veren, kişileri ve kurumları yönlendiren, ileriye dönük bakış açısıyla hareket eden kimse olarak tanımlamaktadır. Mintzberg (1989) ise liderliğin yöneticilerin görev tanımlarında birisi olduğunu ve bir lider gibi davranmanın yönetici rollerinden birisi olduğunu savunmaktadır. Örgüt psikolojisinde yöneticilerin çalışanları yalnızca yapacakları işler konusunda değil aynı zamanda onları kurumun ve kendilerinin gelişim konularında da bilgilendiren yol gösteren onlara ilham veren kişiler olması gerektiği şeklindeki görüş yani Mintzberg’in görüşü daha çok tercih edilmektedir (Paşa, 2000:225-241).

Yönetici, sistemler ve yapı üzerinde yoğunlaşırken, lider insanlar üzerinde yoğunlaşır. Yönetici, kontrole güvenir, lider ise güven aşılır. Yönetici, statükoyu kabullenir, lider ona meydan okur. Yönetici, otoriteye; lider ise güçlü idareye bağlıdır. Yönetici, nasıl yapılacağını bilir; lider öğretir. Yönetici, işleri doğru yapmaya çalışır; lider, doğru işleri yapar. Yönetici taklit eder, lider, meydana getirir, yeni şeyler bulur... “veya” Liderlik olgusu iki alanda yoğunlaşır; birincisi örgütün gideceği yönle ilgili ”stratejik vizyon”, ikincisi ise izleyenleri bu stratejik görüş etrafında toplamada” zorlayıcı olmayan beceri”. Lider ve yönetici arasındaki temel fark, güç ve otorite kaynaklarıdır. Lider, gücünü, izleyenleriyle arasındaki etkileşimin kalitesinden

ve yoğunluğundan almaktayken; yönetici, bulunduğu makamdan, statüden ve yasal güç kaynağı otoritesinden alır” (Göka, 2009:23).

1.3. Liderlik Anlayışına Kuramsal Yaklaşımlar

Daha önce belirttiğimiz tüm bu liderlik tanımlamaları, temelde üç ana yaklaşım grubunda toplanmaktadır. Bunlar; Özellikler yaklaşımı, Davranışsal yaklaşım, Durumsal yaklaşımıdır. Literatürde son yıllarda Çağdaş yaklaşımlar olarak da nitelendirilen liderlik yaklaşımdan söz edilmektedir. Araştırmamızın bu bölümünde, bu yaklaşımları içeren bazı liderlik tarzlarından da söz edilmektedir.

Bütün bu tanım karışıklığına rağmen liderlik konusunda genel kabul gören bazı noktalar da bulunmaktadır. Örneğin insanların kişilik yapılarına bağlı olarak yönetmeye ve yönetilmeye ihtiyaç duyduklarına inanılmaktadır. Ast üst ilişkisinin olduğu biçimsel örgütlerden biçimsel olmayan bir yapıya sahip olan aile gruplarına kadar uzayan tüm yaşam alanlarında etkileyen etkilenen veya lider-izleyen ilişkisinin varolduğu düşünülmektedir. Bireyin ya da grubun davranışını etkileme ve yönlendirme çabalarının liderlik olgusunun özünde yer aldığı yani insanın grup halinde yaşadığı her yerde liderliğin olacağı kabul edilmektedir (Göka, 2009:16).

Liderlik yaklaşımları üç grupta toplanır:

1. Özellikler yaklaşımı
2. Davranışlar yaklaşımı
3. Durumsallık yaklaşımı

1.3.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımında, liderin özelliklerine birinci planda önem verilirken liderlik yaklaşımında “büyük adam–great man” olarak da bilinmektedir (Northcraft ve Neale, 1990:406).

Liderlerin sahip olduğu özelliklerin listesi 1930’dan 1950’ye kadar giderek genişlemiş fakat araştırmacıların bireysel özellikler konusunda fikir birliğine varamamaları sonucu, özellikler yaklaşımında kesin bir sonuç sağlamamıştır. Özellik yaklaşımının açık sonuçlar vermemesinin ana nedeni, tüm liderlik ortamını göz önüne almamasıdır. Oysa kişisel özellikler tüm çevrenin ancak bir parçasıdır (Davis, 1982:143).

Bu yaklaşıma göre liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak nitelendirilir. Bir başka ifade ile bir kişinin herhangi bir gruba liderlik etmesini sağlayan temel sebep bu kişiyi sahip olduğu kişisel özellikleridir (Werner, 1993:34). Birçok araştırmacı tarafından şu üç nedenden dolayı eleştirilmiştir (Nurmi ve Darling, 1997:55):

1. Başarılı lider kriterleri tutarlı olarak belirlenememiştir. Örneğin başarılı bir satış yöneticisi ya da üretim yöneticisinin ilerici içe dönük işbirlikçi iyimser başkalarına saygılı gibi kriterler belirtilmiştir. Ancak gerçekte birçok başarılı üretim ya da satış yöneticisine bakıldığında bu özelliklerin hepsine sahip olmadığı görülmüştür.

2. Başarılı lider tanımlarında fiziksel özellikler önem vermesi bir başka eleştiri konusudur. Bu yaklaşımda; liderlik için boy, kilo, sağlık durumu, yakışıklılık, cinsiyet gibi özelliklerin önemli özellikler olduğu belirtilmiştir.

3. Liderliğin karmaşık bir yapısı olduğu ve liderliğin sadece belirtilen özelliklerle açıklanamayacağı gerçeğidir (Werner,1993:35).

Özellikler teorisi, başarılı liderliği bireyin sahip olduğu kişisel karakteristikler açısından incelemektedir. 1940'larda Charles Byrd, liderliğe katkıda bulunan çeşitli araştırmalardan elde ettiği yirmi özelliği incelemiş ancak bu özelliklerden bir tanesi bile bugün listelerde yer almamıştır. Ondan on yıl sonra William O. Jenkins; çocuklar, şirketler, profesyoneller, askeri kişiler vb. çeşitli gurupları içine alan farklı geniş bir spektrumu sonra lideri içinde bulunduğu gruptan ayıran hiçbir özellik veya karakteristik grup olmadığını kategorisel olarak belirtmiştir. Bunda özellikler teorisinin öneminin azalmasıyla açıklanabilir. Özellikler önemlidir ancak bunlar liderlik konusunun sadece bir kısmını oluşturur. Özellikler teorisi liderliğin doğasına özgü bazı özelliklerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Örneğin etkin liderlerin özellikleri listelendiğinde zeka, anlayış, algılama yüksek motivasyon ve insan ilişkileri tutumları gibi bazı niteliklere sıkça rastlanmaktadır. Özellikler teorisi analitik olmaktan çok tanımsaldır bu nedenle kısıtlı açıklamış bir teoridir (Hodgetts, 1999:534-535).

1.3.2. Davranışlar Yaklaşımı

Davranışlar yaklaşımında, araştırmacılar liderin kişisel özelliklerinden çok liderin nasıl davrandığı ve ne yaptıklarını açıklamaya çalışmışlardır (Werner, 1993:35). Liderin astları ile haberleşme şekli yetki devri, planlama ve kontrol gibi davranışların liderin astlar üzerindeki etkililiğini belirlen önemli faktörler olarak tanımlanmıştır (Koçel, 2001:470). Aynı zamanda lideri bulunduğu gruptan bağımsız değil grupla ilişkileri içinde değerlendirmektedir (Werner, 1993:35). Araştırmacılar etkin bir liderin tüm durumlarda aynı olabileceğini belirtmişlerdir (Moorheadi Griffin, 1989:325). Bütün bunların sonucunda da güçlü bir örgütsel liderliğin belli ortamlarda astları belli amaçlar doğru birleştiren ve harekete geçiren etkili bir rol davranışı olduğu ortaya çıkmıştır (Davis, 1982:144). Bu araştırmalar aşağıda şöyle açıklanmıştır:

1.3.2.1.Ohio Eyalet Üniversitesi Araştırmaları

Carroll Shartle yönetiminde 1945’de başlatılan ve 1950’lerin başlarına kadar devam etmiştir. Araştırmalardaki amaç, liderlik biçiminin grup üzerindeki etkilerini belirlemektir. 1800 liderlik davranışını bireyler üzerinde analiz etmiş ve 150 boyuta indirerek Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (Leader Behavior Descripton Qestionnaire)’ni oluşturmuşlardır. Bütün bu çalışmaların sonucunda liderliği; örgütün amaçları doğrultusunda grubun eylemlerini yöneltme davranışı olarak tanımlamışlardır (Baysal ve Tekarslan, 1996:206).

1. İnsan ilişkilerine dönüklük ve anlayış gösterme (consideration): liderler izleyenleri takdir eder, dinler kararlara katılımlarını sağlar önerilerine açıktır, ekibi n bir üyesiymiş gibi davranır (Yukl, 1989:75).

2. Göreve dönüklük veya yapıyı harekete geçirme (Initiating Structure): Liderler izleyenlerin hatalarını eleştirir ve biçimsel görevler verir. İzleyenlerin performans kriterleri doğrultusunda davranmalarını ister. Çalışmaları koordine ederken çalışmaları kontrol eder (Yukl, 1989:75).

Araştırmalarda iki kavram ortaya çıkmıştır: Dikkate Almak ve Yapıyı Esinlendirmek. Dikkate almak; yönetici ve çalışanlar arasında ilişkiyi, karşılıklı içtenlik ve güveni, çalışma grubu üyelerinin ihtiyaçlarıyla ilgilenmeyi ve katılımcı yönetimi, iki yönlü iletişimi cesaretlendiren bir tutumu ifade etmektedir. Diğer yandan yapı grubun çalışmasının örgütlü koordine düzenli örgütün bütünüyle uyumlu ve bölümün hedeflerine ulaşmaya elverişli olmasını sağlamak için gösterilen çabayı ifade eder. Bir anlamda dikkate alma çalışanların ihtiyaçlarıyla yapının esinlendirilmesi ise şirket taleplerine bağlıdır. Bu araştırmalar sonucunda yöneticinin başarısı için gerekli üç başka faktörü de ortaya çıkarmıştır:

1. Grubun sürdürülmesi: izleyen kabul edeceği liderlik davranışı
2. Hedefe ulaştırılması: hedefleri belirleyerek faaliyetleri düzenlemek ve grubun başarısını diğer gruplar önünde temsil etmek
3. Grup etkileşimi: üretici bir iklimde rahat bir çalışma ortamı oluştururken çalışan arasındaki çatışmaları en aza indirgeyen bir davranış

Araştırmalar sonucunda işçi devri ve şikayetler ile dikkate alma ve yapı derecesi arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapı düşük ve dikkate alma yüksekse en az şikayet ve devir olmaktadır. Yapının derecesinden bağımsız olarak dikkate almanın düşük olduğu durumda bunlar en yükseğe çıkar (Hodgetts, 1999:41).

1.3.2.2. Rensis Likert'in Sistem Yaklaşımı (Michigan Araştırmaları)

Michigan Üniversitesinde yapılan araştırmalar Rensis Likert'in öncülüğünde gerçekleşmiştir (Wofford, 1982:270). Araştırmaların amacı grup üyelerinin tatminine ve verimliliğine katkı sağlayan faktörleri belirlemek üzerinedir (Hodgets, 1993:538).

Örgütlerin yönetim sistemlerini dört grupta incelemiştir (Eren, 1998:30-31):

sistem 1: istismarcı otokratik: Astlarına ender olarak kararlara katılma olanağı sağlar. Onlara çok fazla güvenmez. Kararlar ve amaçlar yönetimin üst kademelerinde alınarak hiyerarşi içinde alt kademelere iletilir.

sistem 2: yardımsever otokratik: Yönetim astlarına güven duyar ancak bu güven sınırlıdır. Kararların önemli bir kısmı üst kademelerce alınırken bazı kararlarda belli sınırlamalar içinde alt yönetimin kademelerine bırakılır.

sistem 3: Katılımcı: Yönetim astlarına önemli ölçüde güvenir ancak bu güven tam olarak sağlanmamıştır. Kararlar yine üst kademedede alınırken astların yalnızca alt basamaklarda özel teknik kararlar vermelerine izin verilir.

sistem 4: Demokratik: Yönetimin astlarına güveni tamdır. İletişim yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya değil, yatay yönlü de bir eğilim gösterilir. Astlara güdüleme konusunda tam olanak sağlanır.

Bir liderin verimliliğinin başlıca beş boyutu olduğunu ortaya koymuştur (Werner, 1993:37):

*Rol tanımı; eğer nezaretçi görevini doğru tanımlayamaz ve rolünü işgücünün rolünden farklılaştırılmazsa o zaman biçimsel olmaya bir lider ortaya çıkar ve kadro onun yönlendirmesi ve rehberliği altına girer. Bu saygı duyulmaktan çok seilmeyi arzu eden yöneticilerin dikkate alması gereken bir bulgudur.

*Çalışma grubuna yaklaşım; Michigan Araştırmaları; Personel Merkezli Yönetim ve Üretim Merkezli Yönetim olmak üzere, iki terimi literatüre kazandırdı. Her zaman değilse bile genellikle birinci tipin üretkenliği yüksek gruplarda görüldüğü, ikinci tipin ise düşük üretim yapan grupları yönettiği bulundu. Personel merkezli nezaretçi genellikle insanların ihtiyaç duygularına daha duyarlıdır. Kendine bağlı çalışanları destekler. Onların mutluluğunu düşünür. Çalışanlar onu yalnızca üretimin teknik yanlarıyla değil aynı zamanda çalışmanın insanı yanlarıyla da ilgilenen biri olarak algılar. Genellikle üç özeliğe sahiptir. Çalışanları insan yerine koymak yüksek verimliliğe adanmışlık, ve yüksek kaliteli emek karşısında başkalarına da bulaşan bir coşku göstermek.

Üretim merkezli yönetici ise insanları yalnızca işin yapılması için gerekli bir araç gibi görme eğilimindedir. Ne onların mutluluğu ile ilgilenir ne

de duygu ve ihtiyaçları dikkate alır. Onun görüşüne göre teknik çalışma faktörleri insanı çalışma faktörlerinin önünde gelir.

*yönetimin yakınlığı; Personel merkezli yönetici yapılması gerekeni ve bunun niçin yapılması gerekliliğini açıklar, sonra da işi örgütsel gereklere uygun düştüğü sürece kendi düşündükleri en iyi biçimde yapmaları için çalışanlara belli bir özerklik tanır. Yapıcı ve eğiticidir. İşbirliği ve koordinasyon için katalizördür. Çatışmaları gidererek insanların güvenliğini kazanır. Zamanının büyük bölümünü grubun çalışmasına rehberlik ederek harcar. Öneri ve eleştirilere açıktır. Çalışanların yeteneklerine güvenir. Üretim merkezli yönetici ise genellikle ayrıntılı emirler verir ve belirlenmiş usullere sıkı bir bağlılık talep eder. Disiplin konusunda cezalandırıcı ve yıkıcıdır. Sadece üretimin cezalandırıcısıdır. Sonuç almak için anlamsız baskılara başvurur. Çalışanların güvenliğini yitirdiği için çatışmalara neden olur. Çalışma grubuna müdahale ederek işi kendisi yapar. öneri ve eleştirilere hemen savunma tepkisi gösterir. Çalışanlara güvenmez.

*Grup ilişkilerinin kalitesi; yüksek verimliliğe sahip liderler genellikle grup birlikteliği ve karşılıklı yardımlaşma atmosferi ile birlikte bir grup gururu oluşturmaının önemini vurgular. Çalışanlara karşı destekleyici bir tutum içindedir. Çoğunlukla çalışanlara problem çözme ve karara katılmaya teşvik eder. Çalışanların amaçlar doğrultusunda motive edildiğinde başarılı olacağına inanır. Yüksek moral yüksek olduğu kadar düşük ya da ortalama üretkenliğe de yol açabilir.

*üstlerin uyguladığı liderlik tarzı.

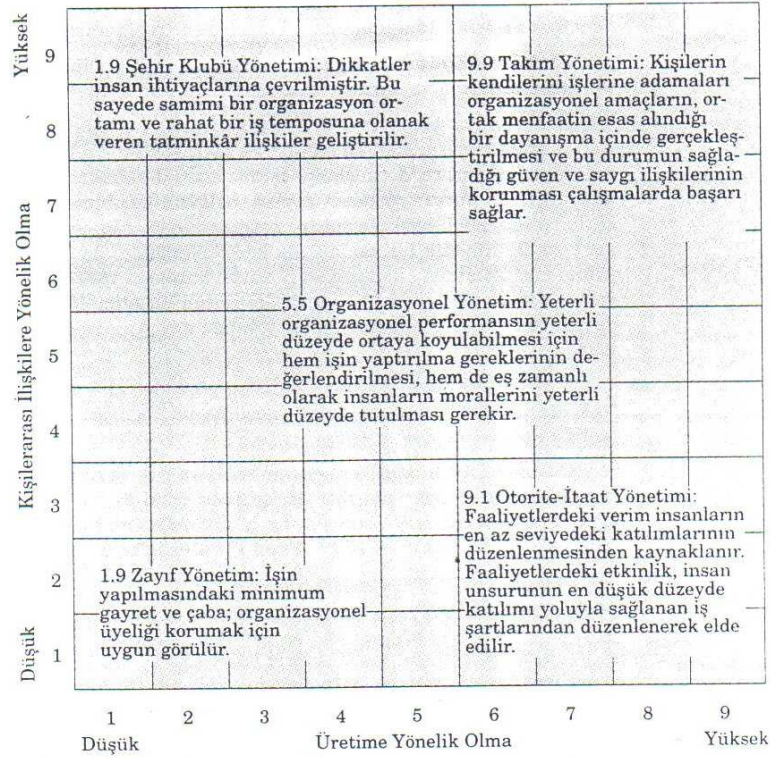
boyutlarından oluşmaktadır.

1.3.2.3. Robert ve Blake ve Jeane Mouton'un Liderlik

Bir başka iki boyutlu yaklaşım; Blake ve Mouton tarafından geliştirilen yönetim tarzı Matrisidir. Robert Bloke ve Jeane Mouton tarafından geliştirilmiştir 1960'lardan bugüne kadar geliştirilmiştir. Kendi araştırmalarını gerçekleştirdikten sonra Ohio State'in dört karar örneğini reddedip, kendi meşhur matrislerini geliştirmişlerdir.

Blake ve Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Tarzı Matrisi Şekil 1'de şöyle verilmiştir:

Şekil 1. Yönetim Tarzı Matriksi



Kaynak: Hodgetts, 1999: 545.

Robert Bloke ve Jeane Mouton tarafından 1960’lardan bugüne kadar geliştirilmiştir. Blake ve Mouton, dikey eksen üzerine kişiye yönelik olan terimini ve yatay eksen üzerinde üretime yönelik olma terimin yerleştirmişlerdir. Buna ek olarak ilginin derecesini ölçmek için her iki eksen üzerinde de 1’den 9’a kadar giden skala yerleştirmişlerdir.

Liderlik ızgarası yukarıda belirtildiği gibi, liderin örgütlerde amaçlara ulaşmak için nasıl davrandığını anlatmak için iki faktöre dayanır. Bunlar üretime ilgi ve insanlara ilgidir (Eren, 1998:32).

Üretime ilgi; liderlerin örgüt politikalarını oluşturma yeni ürün geliştirme süreçleri iyileştirmegibi üretime ilişkin konuların hepsi de liderin tutumunu ifade eder.

İnsana ilgi; hedefe ulaşırken çalışma koşullarını iyileştirme her alanda kurumsal adaleti sağlama çalışanlarla olumlu sosyal ilişkiler gibi beşeri ilişkiler kapsamında liderin tutumunu ifade eder (Northouse, 2000:38).

Blake ve Mouton’un bu amaçları gerçekleştirmek için bir altı aşama programı sunarlar. Başlangıçtaki ilk iki aşama yönetim geliştirmeyi son dört aşama ise yöneticinin daha karışık organizasyon amaçlarını geliştirmesini kapsar. Bunlar sırasıyla şöyledir:

Aşama 1: Laboratuar – Seminer Eğitimi

Aşama2: Takım Geliştirme

Aşama 3: İlişki Grupları Geliştirme

Aşama 4: Organizasyonel Amaçlar Oluşturma:

Aşama 5: Amaçlara Erişme

Aşama 6: İstikrara Ulaşma

1.3.3. Durumsal Yaklaşımlar

Durumsallık yaklaşımı kapsamında lider davranışını grup özellikleri, liderin özellikleri, izleyenlerin özellikleri, örgütsel yapının özellikleri olmak üzere dört faktör etkiler ve bu etkinin sonucunda izleyenlerin davranışı oluşmaktadır ve bu sistem yaklaşımı içinde işler (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1986:311).

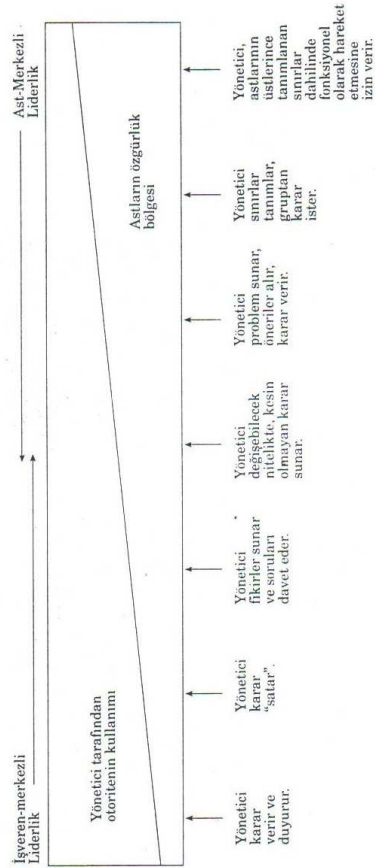
Liderlik özelliklerini tanımlamada daha deneysel ve kapsamlıdır. Bu teoriye göre liderliğin tanımı liderin kişiliğine görevin gereklerine takipçilerin beklentilerine ihtiyaçlarına ve tutumlarına ve tüm bu unsurların içinde bulunduğu çevreye dayalı olarak çeşitlilik gösteren sınırlı sayıdaki durumsal faktörü ya da boyutu içermelidir. Örneğin yönetim araştırmacıları olan Alan C. Filley, Robert J. House ve Steven Kerr yaptıkları kaynak taramasından sonra aşağıdaki faktörlerin liderliğin etkinliğine etki ettiği sonucuna varmışlardır (Hodgetts, 1999:536).

- * Örgütün tarihçesi
- * Lider pozisyonunda bulunan daha önceki mevki sahibinin yaşı
- * Liderin yaşı ve deneyimi
- * Örgütün faaliyet gösterdiği topluluk
- * Grubun belli iş talepleri
- * Liderlik yapılan grubun psikolojik ortamı
- * Liderin yürüttüğü iş türü
- * Liderlik yapılan grubun büyüklüğü
- * Grup üyelerinin işbirliğinde gerekli olan kademe

- * Astların kültürel beklentileri
- * Grup üyelerinin kişilikleri
- * Karar almak için gereken ve izin verilen zaman

Bu teoride belli liderlik tiplerinin, belli bazı durumlarda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili Liderlik Davranışı Dizisi Şekil 2’de verilmiştir:

Şekil 2. Liderlik Davranışı Dizisi



Kaynak: Hodgetts, 1999:537.

1.3.3.1.Fiedler'in Koşula Bağlı Liderlik Yaklaşımı

Etkin liderlik yaklaşımı olarak da adlandırılan koşula bağlı liderlik yaklaşımında Fred Eduard Fiedler'in araştırmalarına liderin tarzı ile liderin başarısını sağlayacak durumu eşleştirmek amacıyla başlamıştır. Araştırmanın ilerleyen safhalarında hem liderin tarzını hem de örgütsel durumu teşhis etmek için tasarlanmıştır (Daft, 2002:80). Fiedler yaklaşık kırk yıldır liderlik teorisi ile uğraşmaktadır. Çalışma gruplarının performansını ölçüt olarak Fiedler etkili liderlik için üç değişkenin önemli olduğunu öne sürer. Lider üye ilişkileri, görev yapısı, konum gücü (Werner, 1993:43).

Fiedler'in araştırmasının özü her liderlik tarzının bulunduğu duruma bağlı olarak etkili olabilmesidir. Bunun için yönetici uyum sağlayabilen bir birey olmalıdır. Fiedler'e göre üç ana durumsal değişken liderin etkinliğini saptamaktadır.

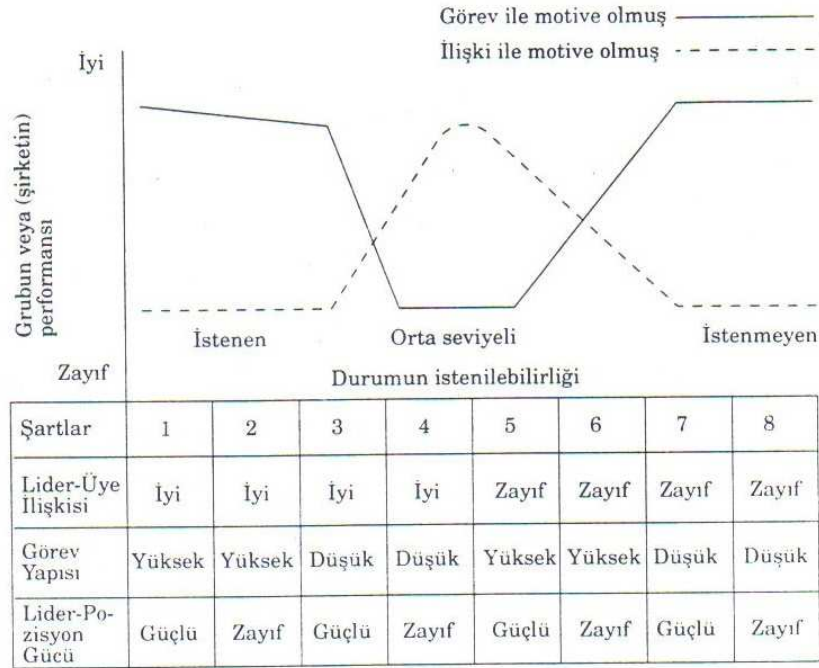
1. Lider çalışan ilişkileri lider astları tarafından ne derece kabul görüyor
2. Görevin niteliği astların işlerinin rutinlik derecesi ve iş tanımlarının ne kadar tanımlanmış ve açık olduğu ile ilgilidir.
3. Pozisyon gücü liderin bulunduğu yerde sağladığı biçimsel otoriteyi ifade eder. Şekilde görüldüğü gibi üç boyuttan sekiz olası kombinasyon ve şartın türetilbileceğini göstermektedir. Sekiz koşullu bir liderlik performans ilişkisini şematik bir sunuşudur.

Grup performansını, liderin motivasyonel yapısını, yani hayatındaki temel amaçlarını ya da liderlik durumunu değiştirerek arttırabiliriz. Mümkün olsa bile kişiliğin ve motivasyonel yapının değiştirilmesi açıkça belirsiz ve zor bir süreçtir. Fakat liderlik durumunu değiştirmek nispeten daha kolaydır. Bir kişi seçip ona diğerlerine verilmeyen belli türde pozisyonlara ortalatabilir. Ona

belli tür görevlere verip az ya da çok sorumluluk yükleyebilir ya da etki ve yetkisini artırmak için liderlik eğitimleri sağlayabilirsiniz.

Liderimizin kişiliklerini değiştirmek yerine, liderimizi eğiterek liderlik durumlarını değiştirmek bize daha çok şey kazandırır. Daha önceki durumsal model eğitim çalışmalarımız göstermiştir ki liderler daha başarılı durumları fark edip, daha yüksek performans göstermek için durumlarını değiştirebilirler. Farklı Durumsal İstenebilirlik Şartlarındaki Liderlik Performansı'nı açıklayan Şekil'3 de şöyle belirtilmiştir:

Şekil 3.Farklı Durumsal İstenebilirlik Şartlarındaki Liderlik Performansı



Kaynak: Hodgetts, 1999:547.

Fiedler'in modeli üç nedenden dolayı önemlidir. Birincisi temelde etkinliği vurgular. İkincisi, hiçbir liderlik tarzının en iyi olmadığını ve yöneticinin duruma adapte olması gerektiğini gösterir. Üçüncüsü yönetim

lideri ve durumu eşleştirmesi için cesaretlendirir. Eğer durum istenilebilir veya istenilmez ise göreve bir yönetici atanır. Aksi halde çalışan merkezli bir yönetici kullanılır. Aslında Fiedler liderin durumu teşhis etmelerine, tarlarını tanımlamalarına ve durumsal değişkenleri uydurabilmelerine yardım eden “Lider Eşlemesi veya Lider Uygunluğu” adında bireysel olarak takip edilecek alıştırma kitabı hazırlamıştır.

Fiedler’in teorisine göre (Roseenfeld ve Wilson, 1999:200) uygun liderlik tarzı çeşitli durumlarda kontrol derecesine bağlıdır. Durum ve liderlik tarzı örtüştüğünde başarılı ve etkili liderlik oluşabilir. Durum ve liderlik tarzında denge yoksa liderlik tarzını değiştirmekten durumu değiştirmekten daha zordur.

Fiedler’e karşı geliştirilen eleştiri onun bütün temel durumsal değişkenleri tanımlamamış olmasıdır. Bir diğer eleştiri de durumsal istekliliğin lider davranışı ve astın performansı arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini açıklamamış olmasıdır (Hodgetts, 1999:548).

1.3.3.2. Amaç Yol Liderlik Teorisi

Robert J. House tarafından sunulan House ve Terence R. Mitchell tarafından geliştirilen diğer bir durumsal teori de Amaç yol teorisidir. 1970’li yıllarda geliştirilmiştir (Erçetin, 1998:45).

Bu teori oldukça basittir. Liderin işi; çalışma amacına ulaşabilmede astların kişisel tatminlerini artırarak astları elinde tutmak ve bu doyumlara daha kolay ulaşabilecek yolları verilmektedir. Liderler bu görevi yol üstündeki engelleri kaldırarak astların kişisel tatminlerini artırmaya yardımcı olarak ve işin doğasını daha açık hale getirerek başarırlar. Astların motivasyonu liderin başarı grafiğini yükseltecektir. En iyi işleyecek liderlik tarzı iki durumsal değişken tarafından belirlenir. Bunlar: Astın karakteristiği ve görevin kendisidir.

Eğer astlar yapılandırılmamış işlerde çalışıyorlarsa ve görevleri açık ve belirgin değilse liderin yönlendirmesine ihtiyaç vardır. Eğer yönlendirme alırlarsa belirsizlik azalacak ve kişisel tatmin artacaktır. Tam Aksi Eğer bireyler yapılandırılmamış bir işte çalışıyorlarsa ve ne yapmaları gerektiğini biliyorsa ve eğer liderler yüksek derecede doyuma ulaşmış astlar göstermek istiyorlarsa daha az yönlendirmede bulunmalıdırlar. House'ın teoriiyi sağlamlaştırmasına yardım eden Gary A. Dessler bu noktaları şöyle açıklamaktadır.

“Belirsiz, kesinliği olmayan durumlar hayal kırıklığı için potansiyel teşkil eder; böyle durumlarda lider tarafından sunulan yapı astlar, tarafından meşru ve yeterli olarak kabul edilir. Diğer taraftan rutin durumlarda mesela montaj hattı görevlerinde görev lideri tarafından sağlanan ilave yapı astlar tarafından yasal olmayan gereksiz bir durum olarak yorumlanabilir ve böylece tatminsizlik oluşabilir (Hodgetts, 1999:548-549).

Yaklaşımın temelinde liderlerin çalışanların motivasyonunu arttırmak için üç temel öğeden söz edilmektedir (Kreitner, 2001:470-471)

1. çalışanların ulaşmaya çalıştıkları hedefler doğrultusunda bireysel algılarını netleştirmek
2. hedef-ödül arasında olumlu ilişki kurma
3. hedef ve ödüllerin ulaşılabilirliğini açıklama

Ayrıca Yol –Amaç Modeli, lider davranışı açısına dört tip liderlik önermektedir (House ve Mitchell, 1982:229-30,Akt. Aksel, 2008:56-58).

1- Otoriter Liderlik: Lider yapılacak işleri belirler, astlarına dağıtır, onlardan ne beklediğini açıklar, yapılacak iş ile ilgili ilkeleri saptar, standartlar

koyar ve astlarına standart kural ve düzenlemelere uymalarını söyler. Karar vermeye astlar katılmaz.

2- *Destekleyici Liderlik*: Lider astlarıyla ilgilenir ve arkadaşça yaklaşımda bulunarak onların huzuruna, mutluluğuna ve ihtiyaçlarının tatminine özen gösterir.

3- *Katılımcı Lider*: Lider karar alırken astlarının önerilerini bekler ve onların karar verme sürecine katılmalarını sağlar.

4- *Başarı Arayıcı Lider*: Lider önemli, iddialı ve yüksek amaçlar belirler ve bu amaçların başarılmasında astlarına güven duyarak performansın artırılması için çabalar.

Amaç yol teorisi, esasen Victor Vroom' un Motivasyon Teorisi üzerine kurulmuştur. Bu teoride; araçsallık, değerlik, beklenti gibi terimler doğrudan kullanılmasa da içerdikleri anlamlar teori dahilinde açıkça görülmektedir.

Halen çoğu liderlik araştırmacıları için Amaç Yol Teorisi büyük derecede önem teşkil etmektedir. Bunun bir nedeni teorinin izlenecek en iyi yolu önermemesidir. Ancak teoride bunun yerine belli belirli yöneticilere duruma en uygun liderlik tarzlarını seçmeleri önerilir (Hodgetts, 1999:552).

Belirsiz görevlerde yüksek düzeyde lider yönlendirmelerinin her zaman yüksek doyum getirmediği gözlenmiştir. Teorinin en anlamı olduğu konum yönetimin gözetim kademeleridir. Ancak bu teori üst kademe yöneticilerinde aynı derecede etkin değildir (Hodgetts, 1999:550).

Araştırmacılar liderin örgütte iki temel fonksiyona sahip olduğunu belirtirler. İlki örgütsel amaçları belirleme ve çalışanlara ödüllendirme kriterleri bildirmedi. Diğeri ise beklenen davranışlar için çalışanları destekleyerek ve hedefe ulaşmalarını sağlayarak ödülleri arttırmaktır (Aksel,

2008:52). Araştırmacılar, yaptıkları araştırmalarına dayanarak liderin örgütte iki temel fonksiyona sahip bulunduklarını ileri sürerler. Bunların birincisi, örgütsel amaçları belirleme ve böylece izleyenlere hangi davranışlarının ödüllendirileceğini bildirme durumudur. İkincisi, arzulanan davranışlar için izleyicileri destekleyerek amaca ulaştırarak ödülleri arttırmaktır (Eren, 1998:363-64).

1.3.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı

Söz konusu yaklaşım temel olarak örgütsel sorunların nasıl çözümlenebileceğini belirlemeye ve değişik durumsal faktörler ile liderin karar verme tarzları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan normatif bir model görünümündedir (Baysal ve Tekarslan, 1998:237)

Araştırmacılar, liderin farklı durum ve koşullarda beş farklı karar davranışlarından birini seçeceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu karar davranışları ise liderin tamamen otoriter olduğu bir noktadan tamamen katılımcı olduğu diğer noktaya uzanan bir tayfın içinde yer almaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998: 237, Greenberg ve Baron, 1996: 456)

.AI Otoriter I: Lider mevcut bilgisi ile sorunu kendi başına çözer veya kararı kendi başına verir.

.AII Otoriter II: Lider karara varabilmesi için gerekli olan bilgiyi astlarından elde edip, sorunun çözümüne kendisi karar verir. Astlarına sorunun ne olduğunu söyleyebilir veya söylemez.

.CI Danışmacı I: Lider, sorunları izleyenleri ile bireysel olarak paylaşır fakat kararları tek taraflı olarak verir. Verilen karar, astların fikirlerini yansıtabilir veya yansıtmaz.

.CII Danışmacı II: Lider, sorunları izleyenleri ile grup içinde paylaşır fakat kararları tek taraflı olarak alır. Karar astların fikirlerini yansıtabilir veya yansıtmaz

.GII Grup II: Lider, sorunları izleyenleri ile grup içinde paylaşır ve karara tartışarak ve bir konsensusa ulaşarak varılır.

Sözü edilen karar tarzlarını belirleyen sembollerdeki ilk harf, sürecin temel özelliğini(A=Autocratic-Otokratik,C=Consultation-Danışmacı ve G=Group-Grup Yönelimli)bunu izleyen Romen rakamları ise sürecin değişik varyanslarını ifade etmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998:238; Aksel, 2008:55).

Vroom-Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı, Fiedler'in "her liderin yönlendirici veya katılımcı tepkide bulunma tarzlarından sadece birisine sahip olacağı" varsayımına karşılık, Vroom-Yetton'un, "liderin, durumun gereksinimlerine bağlı olarak katılımcı ya da yönlendirici olabileceği" ni savunduğu görülmektedir. Yine, Fiedler çalışan eğitimini göz ardı etmekte ve işe uygun kişilerin seçilmesi sürecine ağırlık vermektedir. Buna karşın, Vroom-Yetton Yaklaşımı, çalışanların daha etkin işlev görebilecekleri şekilde eğitimlerine önem vermekte ve insanların daha uygun olan çeşitli davranışları bu yolla öğrenebileceklerini varsayımıyla hareket etmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998:242).

1.3.3.4.Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Hayat Eğrisi Yaklaşımı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard başarılı ve etkili yönetici ayrımını ortaya koyarak yöneticinin başarılı olmasının etkili olabileceği anlamına gelmediğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle yapılan araştırmalarda vurgulanan görev yönelimi ve ilişki yöneliminin yanı sıra etkililik ve etkinlik ilişkisinin üzerinde durmuşlardır (Werner, 1993:48).

1.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Bu bölümde çeşitli liderlik yaklaşımları incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmamızda yer alan transformasyonel liderlik kavramı daha sonraki bölümlerde dönüşümcü liderlik kavramı olarak kullanılacaktır. Araştırmanın eğitim çalışanları içinde yapılması, konunun anlaşılabilirliği ve Türkçe kavram olması dolayısıyla “dönüşümcü liderlik” olarak ele alınmıştır.

1.4.1.Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Farklılıklar içinde yaşadığımız topluluklarda nasıl derinleşiyorsa içinde yaşadığımız kuruluşlarda da öyle derinleşmektedir. Günümüzde 63000 uluslar arası şirket 8000000 yan kuruluşuyla yerkürenün her yanına yayılmış durumdadır. 90 milyon insan burada çalışmakta ve dünyanın gayri safi ürününü %60’ını Amerikan şirketlerinin oluşturduğu 40 yıl öncesinin tersine bunların oranı bugün üçte bire düşmüştür (Gerzon, 2006:311). Bütün bu kuruluşlarında yeni ve onları başarıya götürebilecek ve bu farklılıkları yönetebilecek liderlere ihtiyacı vardır. Eğer topluluklar ve şirketler istikrarlı ve tek düze olsalardı, teknolojik değişim yavaş olsaydı, kararlar dar kapsamlı ve basit olsaydı, grubun büyüklüğü ne olursa olsun insanın kendi sınırları içinde kalarak ya da onun gerisinde durarak liderlik yapması yeterli olabilirdi. Ama günümüzde bu koşulların hiçbiri geçerli değildir. Dünya hızlı bir hareket halinde olup, çeşitlilik ve değişim evrenselleşmektedir.

İşte böylesi bir durumda da Dönüşümcü liderlik, yeni liderlik paradigmasının önde gelen çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında büyük önem kazanan ve ilgi çeken bir liderlik anlayışı haline gelmektedir (Keçecioğlu, 1998:27). Son dönemlerde liderlik üzerine yapılan çalışmalar, “işlemsel” yaklaşımdan “dönüşümcü” liderliğe kaymıştır (Özaralli, 2003: 335). Eğer topluluklar ve şirketler tek düze biçimde, teknolojik değişim yavaş, kararları dar kapsamlı ve basit olsaydı, grubun büyüklüğü ne olursa olsun

insanın kendi sınırları içinde kalarak ya da onun gerisinde durarak liderlik yapması yeterli olabilirdi. Ama günümüzde bu koşulların hiçbiri geçerli değildir. Dünya hızlı bir hareket halinde çeşitlilik ve değişim evrenselleşmekte, karar verme ve teknoloji karmaşıklaşmaktadır. Böyle bir dünyada çatışmalı ortamlarda liderlik mutlak bir yaşamsallık kazanmaktadır. İçinde bulunduğumuz ortam ister uluslararası müzakere, ister bir kurumun stratejik planlama toplantısı, ister bir okulun toplantısı olsun günümüzde hiç olmadığı kadar karmaşık sistemlerle bağlantı halindeyiz. Dolayısıyla çok sayıda farklılıklarla karşı karşıya olmamız nedeniyle, bütün bunlardan uzak durmamız olanaksızdır. zira bunlar bulunduğumuz ortamın birer parçası haline gelmiştir (Gerzon, 2006:311).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston'un 1973 "isyan liderliği (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Sosyolojik bir tez olan "dönüşümcü liderlik" kavramı daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir. Ona göre lider, takımdakiler üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir. Burns'a göre modern organizasyonlarda yeni alanların yaratılması becerisine bir tek dönüşümcü lider sahiptir. Çünkü değişimci, öngörü sahibi, vizyon oluşturabilen ve tüm çalışanlarda yayılımını sağlayan ve hayata geçirebilmek için motivasyon sağlayan liderdir. Çevresel durumlara tepki göstermedikleri gibi aynı zamanda yeni bir çevre yaratırlar (Kirby ve Paradise, 1992:303). Bass (1985) bu özelliklere ailevi değerler, rol geliştirme, gençlikteki tecrübeler, güç istek ve idelleri kullanmadaki yaklaşımlar gibi özellikleri eklemiştir. Kuhnert ve Lewis (1987) kendini göstermeörnek olan harekete geçirici liderlere dikkat çıkmıştır. Bennis ve Naus (1985) planlanan ve tasarlanan misyonu ifade etme yeteneğini vurgulamışlardır. Hause ve Shamir (1993) ise çalışanların kendilerine olan güvenlerini arttırmaya odaklanmışlardır. Avalio (1994), ebeveyn davranışları, erken yaşta eğitim gibi

ögelerin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. Bass (1985) dönüşümcü liderlerin örgütsel sınırları değiştirmeye odaklandıklarını belirtmiştir. 1995’lerde ise Thorns ve Greenberger geçmiş ve gelecek boşluklarını birbirine yaklaştırabilen liderler olarak tanımlamıştır (Bolat, 2008:51-52).

Noel Tichy ve Stratford Sherman dönüşümcü liderliği birçok işletmede başarıyla uyguladıkları değişimin gereğini sezen, yaratıcı, vizyon sahibi ve değişimin getirdiği riskleri üzerine alabilen kimseler olarak nitelmiş ve üç perdelik bir oyun olarak ele almışlardır (Çimendereli, 1994:65; Doğan, 2007:78-79):

1. Birinci perde yeniden canlanma gereksiniminin fark edilmesidir. Koşullar ve çalışanlar zorlandığında, işten çıkarma ve maliyetlerin azaltılması durumlarında çalışanlarda umutsuzluk ve moral bozukluğu görülebilir. Bunun nedeni ise, o güne kadar alışılmış olanlar terk edilirken, psikolojik rahatlamayı sağlayacak yeni bir çerçevenin sunulmamasıdır. Bu perdedeki değişiklikler klasik bir yönetim anlayışı ile gerçekleştirilebilir.

2. İkinci perde, gelecek için bir plan oluşturmayı kapsar. Lider bir vizyon geliştirerek arayışlara çözüm bulmakta ve yeniliğin gerekliliğini çalışanlara kabul ettirtmeye çalışmaktadır. Bu aşamda, çalışanlar işi yavaşlatma, aktif olarak karşı gelme gibi yollarla tepkide bulunurlar. Bu direnişlerle baş edebilmek için işletme içi iletişime ve eğitime ağırlık verilmelidir. İki yönlü açık iletişim ile lideler işletmenin her kesiminden gelebilecek fikir ve yenilikleri dikkate alarak katılımı sağlamalı ve çabaları arttırmalıdır.

3. Son perde ise kurumsallaşma dönemidir. Bu aşamada gerçekleştirilen değişiklikler, ortaya çıkan davranışlar ve üretim veya yönetim biçimleri

kurumsallaştırılmalıdır. Ancak burada üzerinde durulması gereken değişimin sabitleşmemesi, süreklilik kazanmasıdır. Bu nedenle bu aşamda tüm çalışanların inanıp, kabullendiği davranışları ortaya koymalıdır.

McGregor Burns, politik liderlik konusunda Weber'in ekonomik ve ekonomik olmayan otorite kaynağından ve Herbert A.Simon'un yönetsel öğretilerinden yola çıkarak dönüşümcü liderlik (transformational leader) ve etkileşimci liderlik (transactional leader) ayırımına gitmiştir. Etkileşimci lider (geleneksel, yönetsel, liderlik) adi altında ifadelenmiş ve bu liderlik tipinin yeni gelişen sosyal ve ekonomik şartlarda başarılı olamaması üzerine dönüşümcü liderlik kuramı ortaya atılmıştır. Bu konudaki ilk çalışmalarında dönüşümcü liderliği etkileşimci liderlikten ayırt edici özellikleri tespit etmeye yönelik olarak başlamıştır (Bresctick, 1999:113). Etkileşimci liderliğin ana felsefesi; lider ve izleyen arasındaki karşılıklı alış verişe dayanmaktadır. Etkileşimci liderlikte olası destek içeren, izleyenler liderlerin vaatleri, ödülleri ve pekiştireçleri ile motive edilir veya negatif dönüt (negative feedback) disiplinli davranışlar ve azarlama gibi enstrümanlar ile düzeltilir (Bresctick, 1999:114). Dönüşümcü liderlikte ise; ilişki maddî öğelere dayanmaz, kişisel değerlere yönelik, adaleti ve düzeni sağlamak gibi kişisel değer sistemlerini temel alır. Burns, bunlara, yukarıda ifade ettiğimiz gibi son değerler adını vermektedir. Bunlar alınıp verilemez ve üzerinde pazarlık yapılamaz. Dönüşümcü liderlikte liderler, sahip oldukları kapasite ile izleyicilerini birleştirebilmekte ve onları yeni amaçlara yöneltebilmektedirler (Bass, 1999:9).

Bernard Bass, ilk defa çalışmasıyla Burns'un yeni teorisini ölçülebilir ve anlaşılabilir noktaya taşımıştır. Bass çalışmasında *Çok Yönlü Liderlik Anketi (Multiple Leadership Questionnaire)*'ni hazırlamıştır. Bu anket yardımıyla liderin 360 derecelik resmini çekmek mümkün olmuştur. Anket içeriği iki

liderlik biçimini değişik kategorilerde açıklamaya yöneliktir. Bass, dönüşümcü liderlikte karizmanın öneminden de bahsetmiştir. Bass dönüşümcü liderlerin daha çok karizmatik özellikler taşıdıkları ve bu liderlerin olağanüstü çaba göstererek örgütün beklentisini karşılamaya çalıştıklarını saptamıştır. Bass'ın bu çalışmasında karizma liderin davranışı olarak ölçülmemiştir. Bu oldukça önemlidir. Çünkü karizma, dönüşümcü liderliğe neden olmanın ötesinde sonucudur. Bass, Weber'in Yunanca da tanrının armağanı olarak gördüğü karizmanın anlamını göz ardı etmektedir. Bu yüzden sadece karizmatik özelliklere sahip olmanın ötesinde olan dönüşümcü liderliği anlayabilmek için, liderin hem davranışları hem de karakter özellikleri üzerinde durulması gerekmektedir (Bass, 1999:145). Günümüzde dönüşümcü liderlik kavramı Burns'un çalışmasıyla birlikte başlamaktadır. Kitabında, mükemmel firmaların sahibi olan sıra dışı insanlardan bahsederken; Peters ve Waterman dönüşümcü lideri mükemmellikle eşit anlama koymaktadır. Bass ise dönüşümcü lideri karizma ile aynı olarak görmektedir. Bunun ötesinde göz ardı edilmemesi gereken gerçek ise dönüşümcü liderliğin, izleyici ve liderin; moral, motivasyon açısından birbirlerini yüksek seviyeye çıkartmalarıdır.

Dönüşümcü liderlik özellikle Bass'ın geliştirdiği (1985) *Çok Yönlü Liderlik Anketi (Multiple Leadership Questionnaire)* ile çok değişik alanlarda ölçülmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumları, ordu, emniyet örgütü, işletmelerde, özel ve kamu kurumlarında dönüşümcü liderlik çalışmaları yapılmaktadır. Dönüşümcü liderlik konusuna birçok bilim adamı ilgi göstermiştir. Bu bilim adamları Tichy ve Tavenna (1983) Conger-Kanungo (1987), Avolio (1988), Yukl (1989) ve Sashkin(1990) eğitim alanında Jantzi ve Leithwood (1992) ve Pielstick (1997)'tir. Bütün araştırmacıların yaptıkları "dönüşümcü liderlik" tanımları hemen hemen aynı olmakla birlikte, diğer liderlik yaklaşımlarıyla olan ilişkileri konusunda farklı görüşleri vardır (Zel, 1997:64). Sashkin'de dönüşümcü liderin davranışını açıklamada geliştirdiği *Lider Davranış*

Anketinde (Leader Behavior Questionnaire) da beş kategori geliştirmiştir. Bunlar açıklık, haberleşme, güven, dikkate alma, fırsat yaratmadır. Bunlara ilave olarak yazar dönüşümcü liderleri ortalama lider ve yöneticilerden ayıran üç özellik ortaya çıkarmıştır. Ancak bu özellikler insanın doğuştan kazandığı değildir. *Podsakoff* dönüşümcü liderliği altı boyutta incelemiş, Bass'ın dört boyutuna bağlı olarak ise vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama ve yüksek performans beklentisi boyutlarını tespit etmiştir. Ayrıca, Bass sonraki çalışmalarında dönüşümcü liderlikte karizma, ilham verme, bireyselleştirilmiş ilgi, zihinsel uyarım konularına yönelmiş, geliştirmiştir. Bütün bu çalışmaları değerlendirecek olursak; *Sashkin*, dönüşümcü liderlikte vizyonu vurgulayarak, Dönüşümcü Liderlikte vizyon oluşturma yolları ve önemi üzerinde çalışmalar yapmıştır. *House, Trice, ve Beyer* dönüşümcü liderlik karizmaya dikkat çekmişlerdir. Ek olarak *Burns, (1978) Bass (1985) Howell ve Avolio* dönüşümcü liderlikte âhlak boyutunu araştırmıştır (Çelik, 1998:142-143). Ülkemizde ise dönüşümcü liderlik ile ilgili çalışmalar sınırlı olsa da artış eğilimindedir. Özellikle akademik çalışmalarda son yıllarda hızlı bir artış görülmektedir. Bu konuda Şimşek'in dönüşümcü liderlik tanımlamasının yapılandırılmaları arasında genel geçer bir niteliğe sahip olduğu düşünülebilir (Şimşek, 1997:164). Dönüşümcü liderlerin işi yeni bir vizyon, dünya görüşü veya gerçeklik yaratmak, bu yeni gerçeklikle ilgili uyumlu yeni standartlar, kurallar, normlar ve davranışlar geliştirmek, kitlelerin anlayabileceği dilde bunlara ulaşmanın yollarını göstermektir. Liderin yarattığı bu yeni gerçekliğin içinde kitleler yeni anlamlar bulurlar, yaşamlarını ve davranışları anlam kazanır, geleceğe ilişkin açık ve kesin beklentileri oluşturmaktır.

Dönüşümcü liderliği tanımlamadan önce dönüşüm kavramını açıklarsak:

“Olduğundan başka bir şekle girme, başka bir durum alma, transformasyon, biçim değiştirme, başka bir hale dönüşmedir” (TDK, 2002). Dönüşüm, mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirdiklerinde mevcut yapının istenilen sonucu vermediğinde zorunlu olmaktadır. Gerçekte sistematik ifade yerine kullanılan dönüşüm bir örgütteki yapı ve kültürün değişmesidir. Çünkü böyle bir değişimde sistemin varlık nedenleri yeniden belirleme gereksimi duyulur. Yani yapı (kurallar, roller ve ilişkiler) ve yapıya anlam kazandıran kültürün değişmesi gerekir. Bütün bunlar topyekun bir değişimi ifade eder. Bu nedenle sistematik değişme yerine dönüşüm kavramı kullanılabilir (Özden, 1999:18-188). Bresctick’e göre ise örgütsel dönüşüm, örgütün temel doğasını kendi ekosistemi içinde tamamen yeni düşünce sistematığı ve örgüt üyelerinin kabullenmesiyle olan değişimdir (Bresctick, 1999:152). Bir başka ifadeyle örgütsel dönüşüm örgütün yaşam sahasında oluşan her türlü değişimi, örgütsel yapının korunmasına yönelik olarak değerlendirmesi ve yeniden yapılanma (restuctump) ile değişimin ötesine geçmesi olarak tanımlanabilir (Demirci, 1999:9).

1.4.1.1.Dönüşümcü Liderlik özellikleri ve Tanımları

*Dönüşümcü lider, dış çevresiyle bütünleşmiş, lider, uzman, insan sarrafı, deneyimleri ile önsezilerini birleştirebilen, çevreyi dikkate alan pratik eylem planları geliştiren liderdir. Parçaları bütünleştirerek, neyin neyi ne şekilde etkilediğini bilir. Edinselin ifadesiyle “dönüştürücü lider, bir süt kazanındaki sütü sürekli ayak darbeleriyle tereyağına çevirebilecek ve kazandan çıkarıp kurtarabilecek kadar dayanıklıdır (Edinsel, 1997:142).

*Dönüşümcü liderlik bazı temel özelliklerin bir arada bulunmasını gerektirmektedir. Bu özelliklerden başlıcaları; vizyon ve hedef belirleme, ekip ile çalışabilme ve yetki düzeyi yüksek ekip oluşturabilme, bilgi düzeyi yüksek birey olmalıdır (Akdemir, 1997:142).

*Dönüşümcü liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşılayan kişilerdir. Bu liderler, örgütlerinde girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun iklim oluştururlar. Yüksek enerji ve ikna yetenekleri yüksek kişilerdir. Çalışanlarına yönelik gerçek bir ilgi ve dikkat gösterirler (Çelik, 1998:426).

* Dönüşümcü lider çalışanlarına gelişmesine katkı sağlayacak anlamlı işler verir. Çalışanları bireysel olarak iyi tanır, onlara rehberlik eder. Eleştirileri yıkıcı değil yapıcıdır. Ceylan (1997:319)’a göre “akıl hocalığının tabiri, dönüşümcü lider için astının gelişmesine bilgi ve tecrübesini kullanarak yardım etme sürecidir”.

Yine Leithwood dönüşümcü liderliği şöyle tanımlar: çalışanların misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının tazelenmesi ve amaca ulaşabilmek için sistemin yeniden yapılandırılmasıdır.

Dönüşümcü liderlikte ilişkiler maddi öğelere dayanmaz. Kişisel değerlerin ön planda tutulduğu, adaleti ve düzeni sağlamak için kişisel değer sistemlerini temel alır. Bütün bu değerler üzerinde taviz verilmez. Dönüşümcü liderler çalışanları ortak hedef üzerinde toplayarak onları yeni amaçlara yönlendirebilirler (Tabak, 2001:3) “Liderler her şeyden önce kararları olan kimselerdir”.

Csikszentmihalyı (2004:24-25)’ya göre böylesi liderliğin özelliklerini, yani farklılıkları fırsata dönüştüren liderlerin özelliklerini bize şöyle sıralamıştır:

- 1- bütünleyici vizyon
- 2- sistemli düşünme
- 3-kendini varetme

4- irdeleme

5- bilinçli konuşma

6- diyalog

7- köprü oluşturma

8- buluşçuluk

Yazara göre dönüşümcü liderlik öteki tarafa ulaşmak, aradaki farklılıklar üzere köprü kurmaktır. Bu kendi çıkarlarınızı ve kuruluşunuzun çıkarlarını bir yana bırakmak değil, bir yandan kendi çıkarlarınızın gereğini yerine getirirken aynı şeyi başkalarının çıkarları içinde yapmak demektir. Politik arenadaki kahramanlara baktığımızda da, genellikle kendi bulundukları tarafın ötesine uzanabilen, karşı tarafı dinleyebilen, bütünü savunan insanlar olduğunu görmekteyiz. Örneğin Gandhi, King ya da Mandela'ya baktığımızda, üç liderin de, bilinçli olarak sadece kendi insanlarına değil bütüne liderlik yapmaya çalıştıklarını görmekteyiz. Mandela 27 yıl hapis yatarak, Gandhi ve King bu uğurda yaşamlarını vererek ağır bedeller ödemişlerdir. Mandela'nın sözleriyle ifade edersek “kendi insanlarımla özgürlüğüne olan açlığım bütün insanların özgürlüğüne olan açlığımı dönüştü” cümleleriyle ifade etmektedir. Max de Pree ise “Liderin birinci sorumluluğu gerçekliği tanımlamaktır” demektir. Yani ihtiraslı ama onların ihtirası her şeyden önce kendileri için değil şirketleri içindir. Bu liderler kişisel alçak gönüllülükle daha büyük olan sistemin yüksek esinleniş yaratmışlardır. Başka bir ifade ile 5. düzey liderler sistemin bütünü açısından önderlik etmektedirler.

Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren, organizasyonları değişim ve

yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir. Özetle dönüşümcü liderler reformcu, değişimci ve yenilikçi bir kimliğe sahiptirler (Tengilimoğlu, 2005:1-16).

1.4.1.2.Dönüşümcü Liderlerin Temel Özellikleri

1.Ortak Vizyon Oluşturma ve Paylaşma:

Yeni liderlik paradigması ve dönüşümcü liderlik “vizyon” kavramı ile geleneksel liderlik anlayışından ayrılır. Bennis’in de belirttiği gibi vizyon, dönüşümcü liderliğin önemli karakteristik özelliklerinden biridir (Açıkalın, 2000:31).

Argun’ da “Gerçek Liderlik” adlı makalesinde “Dönüşümcü liderliğin temel özelliği paylaşılmış bir vizyona sahip olmasıdır. Vizyon değerlerle beraber, prensip odaklıdır. İnançlı, dürüst, bütünlük içinde ve kendine güvenen birisi olması ondaki diğer özellikleri gösterir” şeklinde ifade etmektedir (Argun, 2002). Vizyon; Bir insanın, onun varlık nedeni yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği ufuktur. Vizyon, bir başka deyişle sahip olduğumuz değerlerin anlam ve yansımasıyla zihnimizde çizdiğimiz bir tablodur (Özden, 1999:41). Örgütsel anlamda vizyon ise; örgüte ilişkin, düşünülen bir geleceği, tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme özellikleri ile birlikte örgütsel geleceğin resmedilmesi şeklinde tanımlanabilir. Senge’nin vizyon betimlemesi bu tanımlamayı destekler niteliktedir: “Vizyon bir örgütün geleceğe yönelen hedeflerinin belirtilmesidir. Bazen vizyon amaçla karıştırılmaktadır ancak vizyon arzulanan geleceğin resmidir (Senge, 1998:165). Shelton’nın büyük liderlerin özelliklerini incelediği araştırmasında (Shelton, 2002:8): “Büyük liderler vizyon sahibidirler ve o vizyonu gerçekleştirmek için kendilerine son derece inanmışlardır. Büyük liderler, ne

elde etmek istediklerini bilmiş, sonuçları gözlerinde canlandırabilmiş kişilerdir. Bütün enerji ve duygularını o vizyonu gerçekleştirmeye adanmışlardır.” Diyerek lider-vizyon ilişkisinin önemini vurgulamıştır (Güney, 1997:86). En etkin liderler karmaşık durumları yeniden çerçeveleyebilen liderlerdir. Bir Problemi algılama tarzlarını değiştirerek gördükleri şeyleri değiştirirler. Yeniden çerçevelendirmek niçin önemli? sorusuna Vries (2007:27); bu dünyada üç tür lider vardır; kuralları benimseyenler, kuralları yapanlar ve kuralları kırıp atanlar şeklinde açıklamaktadır.

2.Zihinsel Uyarım ve Yaratıcılık:

Dönüşümcü Liderler; zekayı destekler ve akılcıdır. Eski ve bilinen problemlerin yeni çözüm yolları için cesaretlendirirler. Çalışanların problemlerini çözebilmeleri için yaratıcı yollar kullanmalarını kolaylaştırır ve destek verirler (Dessler, 2004:264).

Dönüşümcü liderler yaratıcı düşüncenin gücüne inanırlar, yaratıcı düşünce; daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasını ifade etmektedir. Bir başka deyişle yeni yöntemleri, yeni fikirleri içinde barındıran bir değişim sürecidir. Yaratıcılık faktörü organizasyonu sürekli yenileyen, çalışanların performanslarını artıran, örgüte yeni kapılar açan yeni fırsatlar sunan bir etkidir. Doğru kullanıldığı zaman başarılı bir dönüşümün anahtarıdır. Bu anahtarı doğru bir şekilde kullanabilmek için bireylerin içinde varolan, belki de yıllarca gizli kalmış bu faktörün ortaya çıkarılması ve etkin bir şekilde kullanılması gerekir (İnci, 2001:21). Dönüşümcü liderler, izleyenlerinin gizli güçlerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıcı olanaklar sağlar. Dönüşümsel bir perspektife sahip bir örgütte, izleyenler, zihinsel güçlerinin ve becerilerinin farkında olarak yaratıcılıklarını geliştirici bir ortamla iç içedirler. Dönüşümcü lider,

izleyenlerinin bu özelliklerini kullanmalarının dönüşümü kolaylaştıracağı ve kalıcılaştıracağı bilincindedir. Bu sürecin oluşunda dönüşümcü liderler belirli bir risk ile karşı karşıya kalırlar. Dönüşümcü liderler, risk alırlar ve riskler dikkatli, analizlere bağlı olarak, izleyenler ile birlikte, organizasyonu geliştirmek için alınırlar. Dönüşümcü liderler, ellerindeki ürünü, hizmeti ya da kendilerini geliştirmek için sürekli yeni yollar arayan ve izleyenlerini bu şekilde yönlendiren kişilerdir. Yeni bilgi, beceri ve yetkinlik kazandıracak her türlü deneyime açıktır. Kendi iş tanımlarının ötesine geçerek kuralları ve yapıları sorgulayarak, yeni yollar geliştirmeye çalışırlar (Bresctick, 1999:150-151). Süreçleri düzgün bir işleyişe kavuşturmak yerine yeni yolları ve akışkan bir iletişimi ortaya çıkaracak şekilde insanların bağlantıya girmelerini sağlarlar. Böylece süreçler kendiliğinden düzgün bir işleyişe kavuşur. Başarı için ekiplere destek olur katılıma dönük yeni fırsatlar yaratarak çalışanlara canlılık kazandırır kaynaklarla ve insanlarla yeni bağlantı kanalları açarak etkileşimleri zenginleştirirler. Geliştirici yöneticiler insanlara kulak asmama, önemli insan gibi görünme, gelen enformasyonu saklayıp elinde tutma, esnekliğe yer vermeyen bir katılık sergileme gibi, konumu savunmaya dönük stratejilerle insanları kontrol altında tutmak yerine; Wall Street Journal'ın köşe yazarlarından Tom Petzinger'in ifade ettiği gibi sistem içindeki bütün insanların kuruluştaki değişimin gözü kulağı ve beyni haline gelmesi için çalışırlar. Bir başka deyişle, çalışanlara çok geniş sorumluluk ve özgürlük vererek, daha sonra aradan çekilerek onların güçlü yanlarının ortaya çıkması için yoğun çaba gösterirler. Böyle bir tutum izlendiğinde insanların öğrenebilmesini ve katkıda bulunabilmesini, buna bağlı olarak da kolektif yapının öğrenmesini ve kuruluşun gelişmesini sağlayan gerçek ekiplerin oluşmasını mümkün kılarlar (Lewin ve Regine, 2000:343-344).

3. Karizmatik Etkiye Sahip Olma:

Dönüşümcü liderlik alanında yapılan araştırmalarda sık sık tartışılan özelliklerinden biri “karizma” kavramıdır. Dönüşümcü liderlik araştırmalarında karizma kavramı tartışma yaratmaktadır. Bazı kuramcılar karizmayı, dönüşümcü liderliğin temel ögesi olarak sayarken, bazıları ise izleyenler tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak belirtmişlerdir (Açıkalın, 2000:67). Üzerinde tam bir uzlaşma olmadığından ve son dönemlerde liderlik çalışmalarında ilgi çeken bir kavram olduğundan bu araştırmada “karizmatik etki” kavramı incelenecektir. Ancak bilinmesi gereken dönüşümcü liderlik ile karizmatik liderliğin farklı liderlik tipleri olduğu gerçeğidir. Günümüzde günlük yaşamda oldukça sık kullanılan fakat birçok kişinin anlamını bilmediği bir olgu olarak “karizma”, Eski Yunan uygarlıklarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Yunanca’da “*ilahi ilham yeteneği (divinely inspired gift)*” anlamına gelmektedir. Karizma kavramı, karşısındakini kolayca etkileyebilen, üstün ikna becerisine sahip, güven veren anlamında kullanılabilir (Güney, 1997:203). Karizma kavramı sosyal bilimlerde ilk olarak Max Weber tarafından kullanılmıştır. Sosyolog Weber, 1947’de karizma kavramını; izleyenleri üzerinde hissedilebilir bir güce sahip olan ve özellikle yönlendirmenin çok gereksinim hissedildiği kriz zamanlarında ortaya çıkan liderlik biçimini açıklamak için “karizmatik güç” şeklinde kullanmıştır (Bresctick, 1999:86). Weber karizmayı şöyle tanımlamıştır: “*Karizma, özel bir kutsallığa kahramanlığa veya uygun bir bireyin düzenleyici yeteneğe veya örnek olan karakterine bağlılıktır.*”. Weber’in bu tanımı çeşitli araştırmacıların bakış açılarına göre farklılaşmaktadır. Ancak herkesçe kabul gören bir tanım vermek gerekirse, karizma; “bir grubun (izleyicilerin) algılarının ve atıflarının a) liderin nitelik ve davranışları tarafından, b) liderliğin yer aldığı durum ya da koşullar

tarafından ve c) izleyicilerin gereksinimleri tarafından etkilenmesinin sonucu olarak elde edilen ve izleyicileri, liderin kendisi için harekete geçirebilen bir güç” olarak tanımlanabilir (Kılınç, 2004).

Ayrıca Bass, dönüşümcü ve etkileşimci (yönetsel) liderlik arasındaki ayırımı diğer liderlik özelliklerini dikkate alarak yeniden tanımlamış, dönüşümcü liderlerin daha çok karizmatik özellikler taşıdıkları ve bu liderlerin olağanüstü çabalar göstererek grubun beklentilerini karşılamaya çalıştıklarını saptamıştır (Çelik, 1998:142-143) Bass’ın bu çalışmasında karizma liderin davranışı olarak ölçülmemiştir. Bu oldukça önemlidir. Çünkü karizma, dönüşümcü liderliğe neden olmanın ötesinde sonucudur. Bazı araştırmacılar, dönüşümcü liderin başarısının odak noktasının karizma olduğunu belirtmektedirler (Çelik, 1998:148). Bass, Weber’in Yunanca’ da “Tanrının Armağanı” olarak gördüğü karizmanın anlamını göz ardı etmektedir. Bu yüzden sadece karizmatik özelliklere sahip olmanın ötesinde olan dönüşümcü liderliği anlayabilmek için, liderin hem davranışları hem de karakter özellikleri üzerinde durulması gerekmektedir.

“Karizma, liderin izleyenlerinde şevk, gurur, güven ve sadakat uyandırması, lider ile izleyenler arasında güçlü bir duygusal bağın oluşturulması sürecidir. “Dönüşümcü liderlikte karizma, izleyenlerin yüksek derecede performans göstermesini ve hedeflere daha iyi bağlanmaları amacıyla kullanılır (Bresctick,1999:92). Karizmatik liderler yüksek bir güce ve etkiye sahiptir. İzleyenler karizmatik liderin kişiliğiyle özdeşleşirler ve yüksek düzeyde güven duyarlar. Karizma sahibi lider, izleyenlerin fikirlerini canlandırır ve onlara ilham verir. Bu liderler başarmak için büyük çaba gösterirler (Demiroğlu, 2002:24-25):

4.Etkili İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi:

Mükemmel bir iletişim yeteneği geliştirmek, etkin lider olmak için mutlak gereklidir. Lider, başkalarını harekete geçirmek için bilgi ve fikirlerini paylaşmak zorundadır. Eğer bir lider mesajını açık bir şekilde başkalarına aktarıp onları motive edemiyorsa, bir mesaja sahip olmasının hiçbir önemi yoktur (Maxwell, 1999:29). “Liderler, izleyicilerinin güç temellerini analiz ettikleri kadar, sistematik şekilde izleyenlerindeki motivasyon düzeyini de değerlendirmelidirler. Çünkü örgütlerde çatışmanın başka bir sonucu da moral bozukluğu ve motivasyon eksikliğidir. Güney Kaliforniya Üniversitesinin Marshall İşletmecilik okulunun yaptığı bir dizi geniş araştırmanın sonuçlarına göre her beş çalışandan dördü iş yerinde kendine saygı duyulmadığını düşünmektedir. Ayrıca büyük bir şirkette çalışanortalama bir yönetici yılın 7 haftasını iş yeri anlaşmazlıklarına ayırmaktadır. Bu nedenle liderin örgüt içinde doğru iletişim kanallarını kullanması, güçlü bir iletişim ağı oluşturması örgüt ve çalışanlar için önemlidir (Gerzon, 2006:57). Kuruluşlar için gerekli olan şey liderin kendi kuruluşlarındaki karmaşıklığı görebilmesi gidilecek doğrultuya ilişkin tercihlere şekil veren gerek se mikro düzeyde bir berraklığın sağlanmasıdır. Mikro düzeyde berraklık ise sistem içindeki bağlantıların vve bağlantı kopukluklarının görülebilmesidir. Kişisel bir düzeyde alındığında lider için kendini çalışanlarla ilişkiler çerçevesinde görmek, sistemin içinde ve dışında sağlam ilişkileri ve bağlantıları geliştirmek anlamına gelmektedir.

Bağlantıları görmenin örgütsel düzeyine gelince liderin rolü kuruluş içinde körlüklerin, yadsıyıcı tavırların bağlantısızlıkların sıkışıklıkların ortaya çıktığı noktaları belirlemek ve daha zinde bir sisteme yönelik bağlantıları geliştirmektir. Liderliğin özü açısından lidere ve kuruluşa yön veren şey değerlerin berrak oluşudur. Liderler kuruluşa özgü değerleri, yani amacı, ahlak

anlayışı ve vizyonu kendi kişiliklerinde somutlaştırmışlardır ve bunlara bağlı kalma konusunda gayretlidirler (Lewin ve Regine, 2000:321-323).

5. *Değişimin Temsilcileri Olma*

Dönüşümcü liderler, değişim temelli olarak ortaya çıkmışlardır. Onların vizyonları, misyonları ve stratejileri sürekli olarak **değişim** kavramına endeksli. Gebelein dönüşümcü liderlikte “değişim” kavramını şöyle özetlemiştir (Gebelein, 2002:23):

“Değişim şartları, değişime hemen uyum sağlayabilmemizi ve onu etkili bir şekilde yönetebilmemizi gerektirmektedir. Dönüşümcü liderler, yalnızca değişime karşı gerekli tepkiyi vermekle kalmaz; değişimin ne zaman gerekli olduğunu önceden görür ve öğrenmeye açık bir strateji oluştururlar, Çalışanları rekabetin, değişimin yeni koşullarına derhal uyum sağlayacak şekilde hazır tutarlar.” Mitchell ve Tucker’a göre, dönüşümcü liderler, yeni kurumsal ilke ve tutumlar oluşturmaya ve bunları sağlamlaştırmaya odaklanırlar (Açıkalın, 2000:39). Değişim, statükocu zihniyetin tersine, yeni ve farklı şeyleri denemek ve yaratıcı olmak anlamındadır. Dönüşümcü bir lider, daha önceden uygulanmış yöntemleri uygulamaz. Problemleri çözmek için, orijinal ve yaratıcı yeni kaynaklar ortaya çıkarır. Rutin olaylardan hoşlanmaz (Zel, 1997:69). Örgütleri otomobillere benzeten Vries (2007:19)’de; “Otomobiller kendi başlarına yol alamazlar, yokuş aşağı hariç. İşleyebilmeleri için insanlara ihtiyaç duyarlar. Ve herhangi bir insana değil doğru insana. Bir örgütün çalışanlarının etkinliği özellikle liderlik konumundaki bireylerin örgütsel makinenin nasıl performans göstereceğini belirler” demektedir. Kısacası değişimin temsilcileri olma boyutunda, Dönüşümcü bir lider, saplantısız olarak mevcut paradigmayı dönüşümün gerçekleştirilmesi için terk edebilen kişidir. Başka bir deyimle, çevresel faktörlere göre paradigmatik değişime her

zaman hazırdır ve çevresine, izleyenlerine değişimi anlatırlar (Demirci, 1999:110).

6.Duygusal Dayanıklılık, Cesaret, Risk Alma:

Dönüşümcü lider, olayları bireysel olarak düşünmeyen, eleştiriler karşısında yılmayan ve başarısız olmaktan korkmayan bir kişiliktir. Duygularını kontrol altında tutabilir. Duygusal dayanıklılık aynı zamanda kendi içindeki çatışmayı da engeller, böylelikle kendine güven, kararlılık, inanç ve stres ortamlarına dayanıklılığı artar. Bu özelliklerin tamamının dönüşümcü liderde bulunduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Zel,1997:67). “Dönüşümcü liderler mantıklı bir şekilde risk alan ve özgürce fikirlerini açıklayan cesur bireylerdir. Harvey Hornstein'a göre cesaretli olmak; fikrini belirtmek, risk alabilmek ve büyük gruplara karşı durabilmektir. Cesur davranış için duygusal ve entelektüel bir birleşim gerekir. Etkin bir lider, gerçeği görmek istemeyenlere doğruyu gösterebilmelidir. Bu insanlar sağlıklı ve güçlü bir egoya sahiptir, özgüvenleri gelişmiştir. Kim olduklarını ve misyonlarını bilirler, onları zor durumlardan kurtaracak takviyelere gereksinimleri yoktur, çünkü zihinsel olarak kendilerini her türlü zorluğa ve engellemelere hazırlamışlardır” (Zel, 1997:67). Zaleznik, liderlerin yüksek yarar getirecek risklere kolaylıkla girdiklerini, buna karşılık, yöneticilerin riske girmek yerine daha muhafazakar bir tutum sergilediklerini vurgularken, Gibbons, dönüşümcü liderleri gelişimlerini sağlamak amacıyla risk almaya eğilimli olduklarını belirtmiştir (Zel, 1997:68).

Yukarıda tanımlanan cesaret ve risk alma becerisi dönüşümcü liderliğin önemli özelliklerinden biridir. Mevcut yapıyı değiştirme, büyük zorluklarla karşıya kalma, kuvvetli direnç kaynakları ve statükocu zihniyet ile mücadele, yeni bir yapının, anlayışın oluşturulması, değişimin yapılandırılması gibi

durumlar dönüştürücü liderin çok sık karşı karşıya kaldığı durumlardır. Görüldüğü gibi hiç de kolay olmayan bu süreçlerde dönüştürücü lider, kendi cesareti ve özgüveni ile sonuçlar alır. Dönüştürücü lider örgütsel dönüşümü sağlarken, oluşacak direnmeleri, sorunları önceden görür ve tedbirlerini alır. Bunları yaparken mantıklı olarak risk alabilme becerisi ön plandadır. Dönüşüm, cesaretli olma ve risk alabilme becerisini gerektiren bir süreçtir. Mevcut anlayışa meydan okuma, insanlara yeni fikirler anlatabilme, değişimi sağlama gibi özellikler cesaret ve risk almayı beraberinde getirir. Şimşek'in ifadeleri yukarıdaki ifadeyi destekler niteliktedir (Şimşek, 1997:478): “Dönüştürücü liderler, hem ilkeleri ve sınırları yıkar (ki cesaret gerektirir), hem de yeni ilkeler ve sınırlar belirlerler (risk alabilme becerisini gerektirir). Dönüştürücü liderler yeni kurumsal ilke ve tutumlar oluşturmaya ve bunları sağlamlaştırmaya odaklanırlar. Temelde yeni anlam sistemlerinin yaratılması ve kurulmasına çalışırlar. Bu tür liderlik, kurumun misyonunda, yapısında ve insan kaynakları yönetiminde büyük değişiklikler yaparlar.”

Dönüştürücü lider, cesaret sahibi olmakla beraber izleyenlerine cesaret aşılama özelliği olan liderdir. Dönüştürücü liderin misyonu mevcudu korumak veya devam ettirmek değildir. Reformist, devrimci ve dönüşüm odaklı düşünen lider, izleyenleri yeni bir çevre yaratmak ve onu geliştirmek amaçlıdır. Büyük bir dönüştürücü lider olan **Atatürk** bu liderlere verilecek en güzel örnektir. **Atatürk'ün** cesur olma niteliği ve risk alma becerisi bütün yaşamında yüzlerce olayda, katıldığı savaşlarda ve aldığı kararlarda kendini göstermektedir (Güney, 1997: 112). Dönüştürücü liderin cesaretli olma ve risk alabilme becerisi, belirsiz, muğlak bir dünya ile uğraşmasından kaynaklanır. Vizyon yani geleceğe ilişkin belirsiz bir tanımlama uğraşı içersindedir, aslında vizyon risk almaktır. Yeni alışılmamış ve olağan dışı ile kumar oynamaktır. Bu liderler son derece düzensiz, karmaşık ve kaotik ortamlarda çalışırlar ve kriz ortamlarında ortaya çıkarlar (Şimşek, 1997:478). Bunun oluşumunda yüksek

bir özgüven ile gelişmiş vizyon, strateji, ve cesaret gibi dinamiklerin belirleyici olduğu söylenebilir.

7. Güçlendirme (Yetkilendirme) (Empowerment):

Değişen liderlik anlayışının temel özelliklerinden biri izleyenlerin, yetkilendirilmesi ya da güçlendirilmesidir. Geleneksel liderlik (yönetim) anlayışında var olan liderin (yöneticinin) tek karar verici olma özelliği, günümüzde terk edilerek izleyenlerin (çalışanların) katılımcılığı esas alınmıştır. Çağdaş yönetim anlayışında işle ilgili tüm süreçlerde, lider-izleyen ilişkisi tam katılım ve güç paylaşımı kavramlarıyla ifade edilmektedir. Yetki, geleneksel yönetim anlayışında bir yöneticinin sahip olması gereken temel bir olgu olarak görülmekte ve onsuz olmaz şeklinde yorumlanmaktadır. Oysa yetkiye her kademedeki çalışanın işinin sorumluluğunun gerektirdiği oranda sahip olması beklenir (Günay ve Çetin, 2001). Aslında yetki olgusu, otorite olgusunu çağrıştırmaktadır. Bir liderin (yöneticinin) otoritesini paylaşması, izleyeni yönetim süreçlerine dahil etmesi, otoriter karardan, katılımcı karara doğru bir yönelimin göstergesidir. Yapılan araştırmalarda, çalışanların karara katılımı; üretkenliği, motivasyonu, verimliliği, iş tatminini, özdeşleşmeyi ve güveni artırdığını ortaya koymaktadır (Bresctick, 1999: 145).

Bu anlatımlardan sonra güçlendirmenin (yetkilendirme-empowerment) tanımlamasını yapacak olursak (Günay ve Çetin, 2001:56):

- Bilgi paylaşımıdır. Çalışanların sürekli eğitilmesidir. Çalışanlara planlama düzenleme ve kendi işlerini kontrol etme izninin verilmesidir.

- Çalışanlara kaliteyi geliştirmek üzere iş süreçlerinde doğru bildikleri şekilde davranma serbestisi ve yetkisidir.

- Çalışanları yaptığı işlerden sorumlu tutar.
- Çalışanlara olan güven ortamını kuvvetlendirir.
- Çalışanlara iş tutumlarında pozitif değişimler yaratmayı hedefler.
- Örgütte adil bir güç paylaşımı sağlar.
- Bürokratik ve hiyerarşik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir.
- Çalışanın kendi işine tam hâkimiyetidir.

Bir başka tanım ise, liderin herhangi bir konudaki karar verme hakkını kendi isteği ile bir astına belirli koşullar altında devretmesi ve gerektiğinde tekrar geri almasını ifade etmektedir (Koçel, 2001:30).

Liderler daha önce belirtmiş olduğumuz gibi önce vizyon sürecine çok ayıda çalışanı dahil etmeli böylece onların vizyonu üstlenmesini sağlamış olurlar. Daha sonra örgütte bir fark yaratabilmek için çalışanlara güç ve yetki aktarmaları gerekir. Yetkilendirmek insanların sadece basitçe bir görüşü seslendirmekten daha fazlasını yapabilecekleri anlamına gelir. Böylece önemli kararları alma yetkisi çok sayıda insana dağılmış olur. Çünkü karar almanın bilgiye dayalı kararların alınabileceği en alt düzeye indirilmei gerekir. Bütün insanlar hiyerarşinin neresinde olursa olsunlar kendilerinin bir fark yaratabileceğini hissetme ihtiyacındadır.

Ne var ki yetkilendirmeyi sorumluluktan kaçmak olarak nitelendirmemek gerekir. Liderler hiçbir zaman gerekli yetkinliklere sahip olmayan ya da karar karar almaktan çekinen insanları yetkilendirmeye çalışmamalıdır. Eğer böyle yaparlarsa sonuç yetkilendirme değil anarşi olur. Yetkilendirme ancak insanların hem içinde kararların alındığı genelçerçeveyi, hem de her özgül meseleyi ayrıntılarıyla tanıdığı işler; buna karşılık kafa

karışıklığının ve yetersiz enformasyonun olduğu yerde anarşi yükselir. Yetkilendirme ortamlarında en iyi olanlar, hem kararlı, yani bir karar almaya ve koşullar değişmediği sürece ona bağlı kalmaya istekli olanlar, hem de hesap vermeye hazır olanlardır.

Yetkilendirmeyi zor kılan şeylerden biri de kurumsal saydamlık gerektirmesidir. Bütünüyle yetkilendirilmiş bir kuruluştaki gizlilik en aza indirilmiştir. Böylece duyarlı enformasyon karar almayla ilgili herkese ulaşabilir. Bilgiyi güç olarak gören ve gizliliğin kendilerine bir üstünlük sağladığını düşünen yöneticiler bu tür bir kuruluştaki kendilerini rahat hissetmezler. Güçle ilgili deneysel araştırmalar gücün bağımlılık yarattığını ortaya ıkarmıştır. Ne kadar güç sahibi olursanız, o kadar fazlasını istersiniz. Ama aynı zamanda tedavi edicidir. O nedenle akıllı bir yönetici insanların daha az stresli olduklarında daha sıkı çalışacakları umudyla gücü daha aşağı kademelere indirirse iyi yapar. Böylece yetkilendirilmiş çalışanın yaptığı katkı ile kurum daha güçlü bir hale gelecektir. Ancak bütün bunları yaparken en güçlü insanların gücü ne zaman elden çıkartması gerektiğini bilen insanlar olduğunu unutmamak gerekmektedir.

Diğer bir deyişle yetkilendirme güç kadar yetenekle de ilgilidir. Peki çalışanların karar alma bakımından hanileri donanımlı hangileri değildir? Harvard'dan iki sosyal psikolog, Robert Rosenthal ve Lenore Jacobon, 1960'ların sonunda ilginç bir deney yapmışlardı. "Sınıftaki pigmalion" olarak bilinen bu çığır açıcı deneyde, araştırmacılar asgale bir grup çocuk seçmişlerdi. Sonra birkaç öğretmene giderek onlara kendilerinin son derece özel, yetenekli çocuklardan oluşan bir grup seçtiklerini söylemişlerdi. Öğretmenler bu konuda çalışmak istermiydi. Elbette bütün öğretmenler kabul etmişti. Öğrencilerin performansı ise son derece başarılı olmaları olmuştur. Performans esas olarak insanları germekle ilgili bir şeydir. Öğretmenler bu

çocuklarla ilgili olarak olağan üstü yüksek beklentilere sahiptiler ve onlara buna uygun biçimde hitap ettiler. Yetkilendirmede etkin olan insanlardan Büyük Katerinanın şu öğüdünü izlerler:”Yüksek sesle övünüp, alçak sesle suçlayın” (Vries, 2007:249-251).

8. Esnek Yönetim Anlayışı:

Değişimin sürekli, kapsamlı ve hızlı olarak yaşandığı günümüzde, değişimin yönünün, şeklinin ve miktarının belirsizliği, lider veya yöneticileri önceden çok boyutlu ve çeşitlilik içeren hazırlıklar yapmaya yöneltmektedir. Günümüz örgütleri sürekli değişen çevresel koşullarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda statik bir örgüt yapısı yerine, dinamik bir örgütsel yapının oluşturulması gerekmektedir. Böylece, değişime uyum sağlama, değişimi yönetme ve onunla baş edebilme gerekliliği liderleri veya yöneticileri yönetim anlayışlarında hızlı ve esnek olamaya yöneltmektedir. Yönetimde esneklik, değişime hazır olma durumudur. Örgütün yaşama arzusu olarak tanımlanabileceği gibi, prensiplerden ve inançlardan taviz verme eğilimi değildir, yalnızca oluşan veya oluşacak değişimlere karşı örgütsel politikadaki değişme kapasitesidir. Örgütsel esnekliğin olmadığı durumlarda katılma ve “kırılma” oluşabilir. Vurgulamak gerekir ki esneklik, kesinlikle özden uzaklaşmak değil, özü koruma tavrıdır. Bir denge merkezi olarak esneklik, örgütün büyüme ve istikrar çabalarının merkezinde yer alır (Apuhan, 1997: 170). Esnek yönetim, modern ötesine geçişte gözlenen yapısal sorunlara karşı, ortaya konulan bir yönetim biçimidir. Bu yönüyle, gelişmiş üretim işletmelerini çevreye uyumlaştırma aracı, gelişmiş ülkeler arasında rekabet üstünlüğü sağlama ve bilgi teknolojilerinin yönlendirdiği iş dünyasında yer alma amacı ile örgütlerin uyarlamak zorunda oldukları bir yöntem olarak kabul edilmelidir. Esnek yönetimde, belli başlı kurallara

uymamanın anarşiyi doğurmadığını ifade etmek gerekir. Bu yönetim biçimi; çalışanların, bir araya gelerek kurallar hakkında düşünmelerini, işlevsel standartları ve değerleri sorgulamalarını, müşteri taleplerini, pazar fırsatlarını tartışmalarını; farklı standart ve eğilimlerin öne çıktığı değişimleri izlemelerini temel alınır (Demirci, 1999:108). Aktan, ise liderlerin esnek yönetim anlayışına sahip olması gerekliliği üzerinde durarak, liderlikte esnekliği (fleksibilite) şöyle betimlemektedir (Aktan, 2002): “Lider, organizasyondaki değişen şartlara kolayca uyum gösterebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Yeni enformasyonlara ve değişime açık olmalı; beklenmeyen gelişmelere uyum gösterebilmeli ve fleksibl olmalıdır.” Dönüşümcü lider, yeni şartlar ve gelişmeler karşısında yeni tavırlar geliştirebilme sürecini, yani “uyum”u etkin bir şekilde yönetebilme becerisine sahiptir. Dönüşümcü liderler her türlü değişime karşı duyarlı hareket ederek, katı ve değişmez kararlar almazlar. İzleyenlerini yönetim süreçlerinde etkin bir şekilde görevlendirerek, tam katılımı sağlarlar. Örgütsel politikaları desenlerken esnek olmasına, değişebilirliğe önem verirler.

9. Güvenilirlik ve Özgüven:

Drucker (1996:132), Gelecek İçin Yönetim adlı eserinde liderlere şöyle seslenmektedir:

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

Demiroğlu (2002:24-25) da dönüşümcü liderin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- İlham, Telkin: Yüksek beklentileri anlatmak, semboller kullanarak çalışmaya odaklanmak, önemli araçları basit yollarla anlatmak.
- Zekasal Uyarım: Zekayı, rasyonelliği ve dikkatli problem çözme teşvik etmek.
- Bireysel İlgi: Her bir çalışana bireysel dikkat, özen göstermek, koçluk yapmak, öğütlerde bulunmak.
- Vizyon: Birçok fikre sahip olmak ve net olarak yol gösterebilmek ve bunları diğerlerine anlatabilmek, paylaşılan rüyaların tamamlanması ile ilgili heyecan geliştirmek.

1.4.1.3. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüşümcü liderliğin boyutları, karizma veya idealleştirilmiş etki, edinilmiş motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgidir (Altun, 2001:10-17). Dönüştürücü liderlikte davranışsal boyutlar:

1.İdealleştirilmiş Etki:

Boyutun en belirgin özelliği liderlerin davranışlarının onu izleyenlerce idealleştirilmiş olmasıdır. Diğer bir ifadeyle çalışanların liderlerine saygı ve hayranlık duymasına dayanır (Celep, 2004:75). Ancak burada idealleştirilmiş etki davranış ve onu izleyenlerce nitelendirilen etki olarak incelenmesi önerilebilir. Davranış bölümü liderin kendisi için önemli olan değerleri dile getirmesi, geleceğe yönelik hedef belirlemenin önemini vurgulaması, alınan kararların sonuçlarının etik çerçevede değerlendirmesi, ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgulaması gibi konuları içerir. İkinci öge ise, astların

liderleriyle çalışmaktan gurur duymasını sağlaması, çalışanların çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutması, çalışanların kendisine saygı duymasını sağlaması ve özgüvenli bir lider olduğu izlenim vermesi sayılabilir. İdeal etki boyutunda liderler onu izleyenlerle birlikte vizyon ve misyon belirlerler (Bass ve Avilio, 1998:8).

2.Esinlenmiş Motivasyon (tekinle güdüleme):

Çalışanların yaptığı işlerle ilgili anlamlı olduğunu hissettirir. Aynı zamanda moral kaynağı olur ve çalışanları ortak amaçlar etrafında birleştirerek grup bilincini yerleştirir. Ortak amaçları oluştururken sembolleri, basit duygusal öğeleri ve sloganları araç olarak kullanır. Karizma konusu daha önceki bölümlerimizde ayrıntılarıyla anlatıldığından konudan kısaca bahsedilecektir. Karizma takipçilere güvenilir, açık ve anlaşılır bir amaç göstermek, bu amaca ulaşma konusunda onlara moral destek sağlamak, iyimserlik aşılamak ve takipçilerin yanında olduğunu her fırsatta göstermektir (Bass, 1990: 21-22; Higgs, 2003: 276; Carless, 1998: 354). Karizmatik davranan liderler, kendi astlarında saygı ve hayranlık uyandırır.

Dönüştürücü lider çalışanlarına, oluşturdukları vizyonu gerçekleştirmede onlara güvendiğini ve bu konuda kararlı olduğunu, her durumda ifade eder. Bu durum da çalışanlar için esinsel bir motivasyon sağlar. İdealleştirilmiş etki boyutunu karizma olarak da adlandırabiliriz. Ancak Bass ve Avolio idealleştirilmiş etkiyi karizmadan farklı olarak liderin onu izleyenlerle birlikte vizyon oluşturma ve misyon belirleme öğelerini içerdiğini belirtmişlerdir (Karip, 1998:447). Lider, astları için bir modeldir. Onları etkileyecek, motive edecek ve onlara ilham verecek biçimde hareket eder. Kurumsal-örgütsel vizyonu onlara aktarır (Bass, 1990: 21-22; Özaralli, 2003: 335). İlham vermenin temel amacı, astların beklenen performans düzeyinin ötesine

geçmelerini sağlamaktır. Dönüştürücü liderlik, astların duygu, düşünce, inanç ve değerlerini dönüştürerek, onların beklentilerin de ötesinde performans sağlama amacına yöneliktir (Rafferty ve Griffin, 2004:330). Dönüştürücü liderlik, astların salt birer takipçi olmaktan çıkarılarak, kendi görev ve sorumluluklarının lideri olacak şekilde dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır. Dönüştürücü liderlik ile birlikte dikkatler, “astlara ödüller vererek onları yönlendirme” yönteminden, “karşılıklı destek ve teşvik ilişkisinin geliştirilmesi yolu ile onları güçlendirerek birer lider yapma” yöntemine kaymıştır (Boehnke, 2003: 6). Mintzberg ve meslektaşları, bir liderin astlarındaki yetenekleri ortaya çıkarıcı, koruyucu ve geliştirici yönde hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir (Mintzberg vd., 1995: 418). Peters ve Waterman, dönüştürücü liderlerin, kendilerini yükselmiş hisseden astlar ile iletişime geçmeye önem verdiklerini belirtmektedir (Peters ve Waterman, 1982: 83). Bass, astların, dönüştürücü liderlerin etkisi ile beklentilerin ötesine geçtiklerini ileri sürmektedir. Dönüştürücü liderler bunu, astların kendi özçıkırlarını ve değerlerini kullanarak yapmaktadırlar (Boehnke, 2003: 6). Dönüştürücü liderler, uzun dönemli amaç ve hedefler üzerine odaklanırlar, değerler yerleştirirler, vizyon oluştıırlar, takipçilerini bu vizyona teşvik ederler, vizyonu hayata geçirmek için mevcut sistemi kullanırlar ya da gerekli görüyorlarsa değıştirirler, ancak mevcut sistemi olduğu gibi kabullenmezler. Dönüştürücü liderler, astlarının kendilerini ve iş arkadaşlarını geliştirmeleri konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmelerine yönelik olarak rehberlik ederler. Astlar, bu tür liderleri “ilham verici” olarak görürler. Dönüştürücü liderler, amaç ve hedeflere ulaşma konusunda işlemsel liderlik yöntemlerinden de yararlanırlar (Howell ve Avolio, 1993: 891-892). Çalışanlar lidere güvenir ve saygı duyarlar (Luthans, 2005:562). Çalışanlardan daha fazla performans gerçekleştirmeleri beklenir. Bu liderler eğitmen gibi davranırlar. Yeni atılımlardaki öğrenme safhalarında destekleyici hava oluştıırlar. Bunları

yaparken; fikirlerini astlarının olduğu gibi kabul etmeleri yerine; “Daha iyi nasıl yapabilirim?” sorusunu sormalarını beklerler. Dönüşümsel lider örgütün değişme eğilimini tanıyarak bir vizyon geliştirerek bu vizyonu örgüt üyelerine iletir. Vizyona ulaşmak için de güdülemeyi kullanmaktadırlar (Aktaran: Oran, 2002:3).

3. Entelektüel uyarım (Entelektüel teşvik):

Mevcut durumu aşmaları, sorunlara yeni ve farklı bir açıdan yaklaşmaları, yenilikçi ve yaratıcı olmaları konusunda takipçileri cesaretlendirmektir (Bass, 1990: 21-22; Higgs, 2003: 276; Howell ve Avolio, 1993: 891; Carless, 1998: 354). Takipçileri entelektüel açıdan teşvik eden liderler, onlara ilgi çekici ve zor görevler verirler ve sorunlara yeni çözümler üretmeleri konusunda onları teşvik ederler.

Dönüştürücü liderler çalışanların performanslarını sorgulayarak, eski durumlara yeni yaklaşımlar getirerek, sorunları yeniden tasarlayarak örgüt içinde uyarıcı bir etki yaratırlar (Celep, 2004:78).

Bu konuya verilebilecek en iyi örneklerden biri de çalışanların başarısını belirleyen üç ortak öğeyi açıklayan Microsofttan Mike Murray şöyle belirtiyor (Csikszentmihalyi, 2004:132):

1. Eğer yönetici, her ekip üyesinin şirketin yapmak istediği şeylerle uyumlu çok net hedeflere sahip olmasını garanti altına alıyorsa
2. Eğer yönetici, ekip içinde işin kesintisiz akışının sağlanması bakımından yapılması gereken bütün kısmi faaliyetleri planlamakta gerçekten iyiye.
3. Eğer yönetici iletişimi ve geri bildirimi sürdürmekte gerçekten iyiye.

İyi yönetilen her kuruluşun sadece iyi iş planı değil, aynı zamanda liderliğin davranışlarında yansıyan ve yazılı açıklamalarla ve sözlü anlatımlarla sürekli pekiştirilen çekirdek bir değer kümesi vardır (Csikszentmihalyi, 2004:135).

Bu boyutta dönüşümsel liderler çalışanları ahenkli, iyi iş ve iyi amaç üzerinde en iyisine odaklanmaya yöneltmektedirler (Celep, 2004:78).

4. Bireysel destek özelleştirilmiş ilgi:

Dönüşümcü lider çalışanları bir birey olarak gözlemler ve değerlendirir. Onların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve bunları karşılamaya özen gösterir. Görev dağılımları astlara öğrenme fırsatı sağlayacak şekilde yapılır. Astları yalnızca bir çalışan olarak değil ilgilenilmesi gereken bir birey olarak görür. Onların kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. Dönüşümsel lider bütün bu bireysel farklılıkları, gereksinimleri ve yetenekleri dikkate alırken, çalışanlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerinin farkına nasıl varılacağını da göstererek model olur (Bass ve Avolio, 1994:8). Bireysel ilgi, liderin rehberliğinin bir parçasıdır. Bu durum lidere aynı zamanda sürekli bir dönüt sağlar (Celep, 2004:78). Yine Csikszentmihalyi (2004:132-135) 'nın aktardığına göre; Cummins Engines'den J. Irwin Miller kuruluş içinde insanları yakından tanımanın ve onlara kulak vermenin bir lider için ne kadar vazgeçilmez olduğunu vurgulamak için Antik Çağ'dan şöyle bir örnek vermiştir:

“En iyi liderler işleri hep kolaylaştıranlar olmuştur. Bu klasik dönemlere kadar uzanır. Thukydides de miydi tam hatırlamıyorum ama tıpkı günümüzde şirket danışmanlarının BİS'lere tavsiye ettikleri gibi davrandığı için askerleri tarafınad çok sevilen bir Yunan generali varmış. Tavsiyelerini almış. Bunlar üzerinde ciddi olarak düşünürmüş. Ve vardığı kararı onlara bildirirmiş.

Günümüzde Peter Drucker'ın tavsiye ettiği şekilde davranırmış. Ve bu 2500 yıl önceymiş". Bu bakış açısıyla çalışanların kişisel hataları onları kırmadan ifade edilmekte, çalışmaların yapılış biçimlerini, işlemlerini, kendi düşünce ve değerlerini kurumu ve lideri yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik edilmektedir. Böylece çalışanların olay ve olguları olduğu gibi kabullenmeleri ve sorunlara geleneksel yaklaşımları sorgulamaları beklenerek, dönüşümcü liderin örgütün entelektüel, yenilikçi ve değişimci yanını aktif hale getirmiş olması beklenmektedir.

Bu boyutlara bakıldığında ideal etki ve bireysel ilgi boyutlarının insana yönelik, zihinsel özendirme ve ilham verici güdülemenin ise işe yönelik olduğu söylenebilir. Böylece bu dört boyut insan ilişkilerini ve işi bir araya getirir. Örneğin dönüşümcü lider çalışanlara bireysel ilgi gösterirken temel olarak onlara bir birey olarak davranma, ilham verici ve zihinsel özendirme davranışlarını kullanarak bireyden iş konusunda yüksek performans elde eder (Celep, 2004:79-80).

İdeal bir kuruluş, her işçinin kendi potansiyelini ifade edebileceği bir alan bulabildiği bir örgüttür. Cummins Engines'den J. Irwin Miller'in dediği gibi (Csikszentmihalyı, 2004:125-126): "İş dünyasında işin doğrusu, kimsenin hiçbirşeyi tek başına yapmamasıdır. Öyle bir atmosfer yaratmalısınız ki insanlar ellerinden gelenin en iyisini yapmasını emredemezsiniz. Beethoven'a hiç kimse Dokuzuncu Senfoniye besteleme emrini vermezdi. Onu bestelemeyi istiyor olması şarttı. O yüzden bu şirketin başındaki kişide bizzat yapan değil, yapılmasını sağlayan kişidir. Çalışanlar ellerinden gelenin en iyisini yaptırabilmek birey olarak yetişmelerini ve dolayısıyla mutluluğunu arttırmak demek olan gerçek bilançoya katkıda bulunmalarını sağlamanın tek yoludur".

1.4.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik 1980’li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenererek geçirirler (Balci, 1993:29).

Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı, ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri, merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1987:54-56). Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 2000:41).

Okul liderliği; eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünde insangücü ve madde kaynaklarının etkili kullanımını gerçekleştiren, eğitim personelinin karar alan sürecine katılımını sağlayarak onları yetkilendiren, okulun geleceğine yönelik vizyonun çalışanlarca paylaşılmasını sağlayan, uygulamalarda etik değerleri ön plana alan ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlamda, okul lideri birbirine bağlı olan aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Bottery, 1992:186; Özdemir ve Sezgin, 2009):

1. Lider eleştirici olmalıdır.
2. Lider dönüşümcü olmalıdır.
3. Lider, vizyon sahibi olmalıdır
4. Lider, eğitici olmalıdır.
5. Lider, yetkilendirici olmalıdır.
6. Lider, özgürlükçü olmalıdır.
7. Lider, kişisel açıdan etik olmalıdır.
8. Lider, örgütsel açıdan etik olmalıdır.
9. Lider sorumlu olmalıdır.

Bir başka kaynakta da okul liderinin sahip olması gereken davranışlar şöyle ifade edilmiştir (Cahng, 2001:4):

1. Kolaylaştırıcı olabilme,
2. Uzlaştırıcı olabilme,
3. Eşgüdümleyici olabilme,
4. Problem çözücü olabilme,
5. Empatik olabilme,
6. Gözlemci olabilme,
7. Risk olabilme,
8. Öğretmenler arasında iyi ilişkilerin korunmasını sağlayabilme,
9. Geliştirici olabilme,

10. Sentez yapabilme,
11. Eğitim ile ilgili amaçlar üzerine yoğunlaşabilme,
12. Zamanını etkili bir şekilde kullanabilme,
13. Öğretimin geliştirilebilmesi için gerekli olan standartları belirleyebilme,
14. Bütün öğrencilere nitelikli eğitimin verilebilmesini sağlamak için öğretmenleri destekleyebilme,
15. Öğrenci velileri ve okul çevresinden, öğretimin gelişimi kapsamındaki alanlarda,olumlu katkıların yapılmasını sağlayabilme (Chang, 2001:4).

Kendi kendini yöneten okullara doğru sorumluluğun aktarılması, okul yöneticilerinin rolleri üzerinde büyük etki yapmıştır (Chui vd., 1996:30; Özyurt, 2007:29-30). Bir öğretim lideri olarak yöneticinin görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır. Okulda öğretim lideri olarak yöneticinin (Smith ve Andrews, 1989:23-24):

- a. okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlaması.
- b. öğretmenlerle etkileşimde, öğretim uygulamalarının geliştirilip yönlendirilmesi için öğretim ve program konuları hakkında bilgi ve beceriye sahip olması.
- c. bireylerle, küçük ya da büyük gruplarla iletişimde etkili olması.

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri de okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğidir. Çünkü okul

yöneticiünün öğretimsel liderliği okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak çok önemli bir konudur. Öğretimsel liderlerin beş genel özelliği bulunmaktadır (Özdemir, 2000:57):

1. Vizyona sahip olma
2. Vizyonu davranışa dönüştürme
3. Destekleyici bir ortam oluşturma
4. Okuldaki işlerden haberdar olma
5. Bilgiyi harekete geçirme

Eğitimsel /Öğretimsel Liderlik; okul yöneticiünün eğitimsel/öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli önlemleri alması anlamına gelmektedir (Davis ve Thomas, 1997:21).

Öğretimsel liderlik üzerine yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli tanımlamalar yapılmıştır “Öğretim lideri belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip kişidir” (Polat, 1997:6). “Eğitim yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Eğitim yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır” (Erdoğan, 2000:159). Yani eğitim yöneticisi “öğretim lideri” olmalıdır. Kurum içerisinde varlığını hissettirmeli, eğitim-öğretim sürecinde etkili olmalıdır. Öğretim liderliği, okul yöneticiü, yönetici yardımcısı öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili veli, öğrenci ve durumları kontrol altında tutmak için yönetim sürecinde

sergiledikleri güç ve davranışlarıdır. “Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretmen süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır” (Gümüşeli, 1996:28). Blase and Blase (1999:349)’ye göre öğretim liderliği, çoğunlukla öğretimin denetimi, personel geliştirme gibi bütünleştirici birkaç görevi kapsamaktadır

Bir öğretim liderinin en önemli görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır. Okulda öğretim lideri olarak yöneticinin görevleri;

- Okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlaması,
- Öğretmenlerle etkileşiminde, öğretim uygulamalarının geliştirilip yönlendirilmesi için öğretim ve program konuları hakkında bilgi ve beceriye sahip olması,
- Bireylerle, küçük ya da büyük gruplarla iletişimde etkili olması,
- Okul içinde ve dışında, okulun bütün olarak fiziksel ve felsefi açıdan ne olduğunu personel, öğrenci ve velilerin gözünde görülebilir bir hayal (resim) olarak yaratabilmesi için vizyoner bakış açısına sahip olması gerekmektedir (Smith ve Andrews, 1989:24).

“Öğretimsel liderliğin önemli bir kısmı sınıfın hedef ve amaçlarını iletme, ekip desteği sağlamak ve olumlu bir okul iklimi kurmaktır. Çalışanların ve öğrencilerin iyi geçinmelerinden dolayı yüksek moral ve birbirlerine karşı olan güven, saygı ve ilginin mevcut olduğu bir hava olumlu

bir okul iklimi olarak karakterize edilir” (Ensari, 1993:47). Olumlu okul ikliminin sağlanması, mevcut değerlere (saygı, işbirliği vs) sahip çıkılması, öğrenci merkezli programların uygulanması gibi becerileri kullanabilmek için eğitim yöneticisinin öğretimsel lider olarak sahip olması gereken rolleri bulunmaktadır.

Yukarıda belirtilen açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, bir okul lideri öğretmen performansını artırma, öğrenci başarılarını sağlama, örgütsel çalışanların bağlılıklarını artırma gibi bir çok faktör üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu bölümde kısaca aktardığımız öğretimsel liderlik II. Bölümde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.4.3. Karizmatik Liderlik

Çağdaş örgüt biliminde, bir örgüt içinde liderin izleyenleri etkileyebilmek için kullanacağı beş çeşit güç kaynağı kabul edilmektedir. Buchanan ve Huczynski’ye göre bu güç kaynakları; yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, benzetim ya da karizmatik güç sayılabilir. Güç kaynakları arasında karizmanın da sayılması, onu başlı başına bir güç kaynağı haline getirmektedir (Göka, 2009:73). Liderlikte neo-genel teoriler geliştirmiş ve liderlerin belirli özellikleri üzerinde odaklanmışlardır (Keçecioğlu, 2003:45). Bu bağlamda ortaya atılan yeni liderlik teorilerin-den birisi de karizmatik liderlik teorisidir. Karizma kelimesi köken olarak Yunanca bir kelimedir ve “ihsan edilmiş ve bağışlanmış”, “ilahî ilham yeteneği” anlamlarına gelmektedir (Kılınç, 1997:383). Bu kavram, Eski Yunan felsefesinde hediye veya bağış anlamında kullanılan “gift” kelimesinden türemiştir. Karizma ile ilgili tartışmalar Plato gibi antik çağ filozofları tarafından başlatılmıştır. Hristiyanların kutsal kitabı olan İncil’de de zikredilen bir kavramdır (Luthans, 1992:283). Ancak Hristiyanlık inancındaki

genel kullanımı ilahi güç tarafından birilerine verilmiş bir takım olağanüstü güçler örneğin; kehanet, gaipden haber verme, üfürükçülük ya da hastalara şifa verme gibi alanlarda olmuştur (www.merih.net). Max Weber, karizma kelimesini, makam otoritesine dayanmayan etki veya izleyenlerin ilerde olağan dışı niteliklerin bulunduğu düşüncesine sahip olmaları şeklinde ifade etmiştir (Zel, 2006:189). Birçok araştırmaya rağmen, karizmatik liderliğin, liderin kişisel özelliklerinden mi yoksa lider ile izleyiciler arasında ki etkileşim sürecinden mi kaynaklandığı belirsizliği henüz ortadan kalkmamıştır. Karizma kavramı ilk kez ünlü Alman sosyologu Max Weber tarafından kullanılmıştır. Sosyolog Max Weber 1947 yılında karizmayı “izleyicilerin liderin sıra dışı bir kaliteye sahip olduğuna ilişkin algıları üzerine kurulu bir tür etki” olarak tanımlamıştır. Weber’den günümüze kadar karizma konusunda pek çok araştırma yapılmış ancak bu çalışmalarda karizma kavramı daha çok politik, sosyal ya da dini liderlik olarak değerlendirilmiştir (Efil, 2002:156). 1980’li yıllardan önce yapılan çalışmalarda karizma kavramı daha çok politik liderliği, sosyal faaliyetleri ya da dini liderliği kapsayacak şekilde değerlendirilmiştir (Yukl, 1994:317).

Karizmatik liderlik konusu sosyoloji, psikoloji, örgütsel davranış, tarih, yönetim, insan kaynakları ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerin çeşitli dalları tarafından ele alınmıştır (Thompson, 2000:5-6).

Karizmatik liderler onu ortaya çıkaran koşullarla var olurlar Robert Tucker karizmatik liderin oluşumunu ve özelliklerini şöyle anlatmaktadır (Werner,1993:32-33):

1. Karizmatik lider ekonomik, sosyal, politik ya da dinsel bir gerilim anlarında öne fırlar.

2. Cezbedici bir manyetizma ve aşırı kendine güven duygusu karizmatik lideri için başlıca ön koşullardır. Bunlar onu izleyenleri kelimenin tam anlamıyla büyüler. Öyleki; önerdiği belli bir düşünce ve davranışlarla ilgili kimi kuşkuları olsa bile izleyicileri ona tutkuyla bağlanır ve itaat eder.

3. Karizmatik lider mevcut olanaksız durumdan kurtuluş ümididir ve planı basit etkileyicidir. İzleyenler kendilerini umutsuz durumdan kurtaracak yetenekli birisi olarak algılarlar.

4. Mesajları işlerin yalnızca düzelebileceğine değil mükemmel hale getirilebileceğini vaat ederler.

5. Karizmatik liderler ahlaken iyi ve kötü olabileceği gibi sadece bir hayalperest ya da inatçı bir pragmatist olabilir. Gerçekte kişiliği her iki unsurun birleşmesinden de oluşabilir.

Karizmatik liderler üyelerinin ihtiyaç, değer, kaynak ve özlemlerini kendi ilgilerinden kollektif ilgilere dönüştürür. Bundan dolayı izleyiciler liderlerin misyonlarına gönülden bağlanırlar. İzleyiciler liderlerine güvenir, değerlere büyük önem verir ve motivasyonları artar. Diğer bir tanımda karizmatik liderler; yol gösteren, ilham ve güven veren, saygı uyandıran, geleceğe yönelik olumlu düşünmeye teşvik eden, izleyicilerin yaşamlarında ger-çekten önemli olan şeyleri görmelerini kolaylaştıran, misyon duygusu aktaran ve güdüleyen davranışlar sergileyen liderlerdir (Uyguç vd., 2000:591).

Karizmatik liderler, liderlik sahnesinin büyük oyuncularındırlar. İzleyicilerine öz güvenlerini yansıtır ve onları ikna ederler. İkna yetenekleri üst seviyededir. Olağanüstü sorun ve durumlara, olağanüstü çözümler geliştirebilmektedirler (Erçil, 1997:536-537). Karizmatik liderler kararlıdırlar. Bunun sebebi duyguları, izlenimleri ve duyguları arasında çatışma yaşamamalarıdır. Özetle karizmatik liderler sahip oldukları öz güvenleri,

cesaretleri, konuşma ve ikna yetenekleri, vizyon ve değerleriyle başkalarını etkileyebilen kişilerdir. Karizmatik liderler sosyal etkileme süreçleri olarak kişisel özdeşleşme, sosyal özdeşleşme, içselleştirme ve öz fayda (self efficacy) kavramlarını kullanmışlardır (Kılınç, 1997:393):

a) Kişisel Özdeşleşme: Liderin kişisel özdeşleştirme gerçekleştirdiği izleyiciler daha ziyade öz saygınlığı, öz kimliği zayıf olan ve otorite figürlerine bağımlı olma ihtiyacı yüksek kişilerdir. Kişisel özdeşleşme sonucu bu kişiler, liderin benimsediği vizyon, strateji ve tutumdan ziyade, liderin şahsına sadık hâle gelirler. Dolayısı ile de liderin ayrılması veya ölmesi durumunda, söz konusu izleyiciler özdeşleşebilecekleri başka bir lider arayışına gireceklerdir.

b) Sosyal Özdeşleşme: Karizmatik liderler; izleyicilerinin benlik kavramları ile grubun kimliği ve paylaşılmış değerleri arasında bir bağlantı kurarak, sosyal özdeşleşmeyi artırırlar. Yüksek düzeyli bir sosyal özdeşleşme ise bireyci bir anlayıştan çok, toplumsal anlayışa sahip olacaktır. Bunun anlamı ise izleyicinin grubun ihtiyaçlarını kendi bireysel ihtiyaçlarının üzerinde tutmaya ve kendini grubu uğruna feda etmeye istekli olmasıdır.

Sosyal özdeşleşme bayrak, amblem, üniforma gibi semboller, sloganlar, örgüt marşının ya da şarkısının söylenmesi, bayrak selamlama, dua okuma gibi ananevi merasimler ve yeni üyelerin ise başlaması gibi seremonilerle güçlendirilebilir. Bunun yanı sıra, karizmatik liderler geçmiş başarıları ile ilgili hikâyeler anlatarak, örgüt üyelerinin kahramanca eylemlerinden söz ederek ve kurucuların ya da eski liderlerin sembolik eylemlerine atıfta bulunarak, örgütün geçmişine gönderimde bulunur.

c) İçselleştirme: Karizmatik liderler bazen izleyicilerine yeni değerleri benimseterek etkilemeye çalışsalar da, genel olarak başvurdukları etkileme

yöntemi izleyicilerin mevcut değerlerini belirginleştirme ve bunların görev hedefleriyle bağlantılandırılmasıdır. Bunun için başvurulacak en temel yol ise, görev hedeflerini izleyicilerin benlik kavramlarını ve değerlerini yansıtacak ideolojik terimlerle tanımlayan bir vizyonun açıkça vurgulanmasıdır. Bu, görev hedefine ulaşmayı, izleyicilerin değerlerini ve sosyal kimliklerini ifade etme yolu haline getirir.

d) Öz fayda (Kendine Güven): Karizmatik liderler toplu öz faydayı arttırarak, izleyicilerini ortak misyonun başarılmasında diğer grup üyeleri ile işbirliğine daha istekli hâle getirir. Bunu sağlamak için de, bireysel ve toplu çabaları başarıya ulaştıracağına ilişkin beklentiyi yükseltir.

Karizmatik liderlik konusundaki en önemli teorilerden birisi Conger ve Kanungo'ya ait olan Karizmaya Atıf Teorisidir. Conger ve Kanungo, 1987 ve 1988 yıllarında karizmanın atıfsal bir olay olduğu varsayımına dayanan bir liderlik teorisi geliştirmişlerdir. Bu teoride liderlik kalitesinin bireylere etkisini, grup üyelerinin bireysel olarak kabul edip atıfta bulunması şeklinde açıklamışlardır (Oktay ve Gül, 2008:403-407)

Conger ve Kanungo'ya göre karizma atfını sağlayan liderin gözlemlenen davranışları temel alınır. Bu davranışlar karizmatik niteliklerin ifadesi olarak nitelendirilebilir. Conger ve Kanungo'ya göre karizmatik liderler karizmatik olmayanlardan şöyle ayrılabilir (Anderson vd., 2009:205):

1. çevrenin kısıtlarına ve taraftarların ihtiyaçlarına duyarlılıkları ve statükodaki eksiklikleri tanımlama yetenekleri
2. ideal bir vizyon takipçilerin, düşüncelerini yaygın bir biçimde açıklamaları ve bıraktıkları izlenimi yönetme becerileri

3. vizyonlarına ulaşmak için yeni ve geleneksel olmayan araçlardan yararlanmaları ve takipçileri etkilemek için kişisel güçlerini kullanmaları.

Karizmatik liderlerin özelliklerinden birisi de sıra dışı davranışlar sergilemektir. Bu davranışlar yasalara ve ah-laka aykırı davranışlar anlamına gelmemektedir. Ancak teamül diye ifade edilebilecek, o güne kadar yaygın olarak kabul görmüş olan kalıpların dışında davranışlar göstermeyi ifade etmektedir. Karizmatik liderlerin bu özelliği, örgütün amaçlarına ulaşmak için alışılmamış davranışlar gösterme, alışılmamış yollar deneme ve izleyenleri şaşırtan kendine özgü davranışlar sergileme biçiminde ortaya çıkmaktadır (Baltaş, 2000:136-137). Ayrıca bağlı bulunduğu örgütün ve liderlik ettiği izleyicilerinin yararına kişisel risk almalarıdır. Bu özellik, örgütün amaçlarına ulaşmak için ciddi boyutlarda kişisel risk içeren davranışlar sergilemek, kişisel fedakarlıklarda bulunmak ve örgütün iyiliği için kendi hayatından yüksek bedeller öde-mek ve maliyetlere katlanmak şeklinde ortaya çıkmaktadır (Baltaş, 2000:137). Karizmatik lider; Daha genel açıdan bakarsak Anglo – Sakson ve Latin ülkeleri için daha tipiktir. Kuzey ve Güney Amerikalılar liderlerinin kendinden emin ve kararlı kişiler olmasını beklerler. Liderlerinin sorumluluk üstlenmesini ve bunum başarıyla yapmasını beklerler. Liderlerin renkli kişiler olmasından ve sürekli görünür olmasından hoşlanırlar. Kendilerini özdeşleştirebilecekleri, onları yeni yönle götürebilecek kural kırıcı insanlar ararlar (Vries, 2007:220-221). Karizmatik liderlerin ortaya çıkışı yüksek bir ihtimalle, lidere ihtiyaç olduğu ve ideolojik amaçlarla veya vizyonun izlenmesinde astlarında büyük bir duygusal bağlanması olması halinde ortaya çıkarlar. Genellikle karizmatik liderler kriz ortamlarında ortaya çıkmaktadırlar (Greenberg, 1993: 473).

Karizmatik liderin ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı koşullar şunlardır (Kılınç, 1997:399-403):

•Değişimi zorunlu kılan ya da mevcut durumu yaşanmaz kılan kriz, kaos ya da belirsizlik koşullarının mevcudiyeti,

•İzleyicilerin görev ve rollerinin ideoloji ile bağlantılandırılmış olması,

•Mevcut koşullardan tatminsizlik duygusunun yoğun biçimde yaşanması

•Aslında mevcut olmayan bir sorunun suni olarak yaratılmış olması,

•Geleneksel işgörme yol ve yöntemlerinin değerini yitirmiş olması,

•İzleyicilerin kimlik ve değerlerinin liderin vizyonu ile uyumlu olması,

•Örgüte bağlılığı sağlayan bir misyonun mevcudiyeti,

•Örgütte çok sayıda insanın yetersizlik, korku, pişmanlık, suçluluk, düşmanlık duygularını yaşıyor olması,

•Bastırılmış duygu ve tepkileri harekete geçirecek bir "dava"nın mevcut olması. Kültüre bağlı olarak değişik liderlik tarzlarından söz edebiliriz.

Aslında liderlik özelliğine sahip kişiler aynı zamanda karizmatik olma potansiyeline de sahip olduğu söylenebilir. Karizma statükoya meydan okuma kararlığı içerir. Karizmatik lider sürekli mevcut duruma ilişkin hoşnutsuzluğunu dile getirir. Gerçekten karizmatik liderler şimdiki durumu hiçbir zaman verili kabul etmez. Sürekli şu soruları yöneltirler: Bunları daha iyi yapmanın bir yolu yok mu? Bunları bir başka şekilde yapabilir miyiz? Bu soruları sorarak çevrelerindeki insanların rahatsızlık düzeyin arttırır ve insanların düşünmesini sağlar. Ama karizmatik lider burada durmaz, yaşam gücüne sahip seçenekler ortaya koyar. Şikayet etmek bir grubu ancak bir yere kadar götürür. Şikayetlerin eyleme yol açması için yeni bir başlangıç umudu gerekir. Karizmatik lider bu umudu sağlar, kolektif hayal gücüne hitap eden yeni bir odak yaratırlar (Gerzon, 2006:34).

Gerçekten karizmatik liderler alternatif çözümler sunmada birer zamanla ustasıdır. “Tarihsel an” diye bir şey olduğunu bilirler ve geldiğinde onun farkına varırlar. Örneğin Martin Luther taleplerini Wittenberg kilisesinin kapısına çivilediğinde Katolik kilisenin bir yenilenmeye son derece ihtiyaç duyduğunu biliyordu. Zaman böyle bir protestoyu gündeme getirtmek için doğru olduğu için Reformasyon gerçekleşebildi. Aynı zamanda Gandhi’nin İngiliz yönetiminin zamanını doldurduğunu fark etmesinde de söz konusuydu. Toplumun en fakir kesimini etkileyen bir vergi olan tuz vergisine karşı bir kampanya başlatması Hint insanının psikolojisini dönüştüren anahtar olay olmuştur (Vries, 2007:238-243).

Karizmatik liderler sembolleri manipüle etmenin diğer biçimlerin de de iyidirler. Anlamı yönetme oyunları diyebileceğimiz şey karizmatik liderliği önemli bir parçasıdır. Kabul etmek gerekir ki liderlik rolünün bir kısmı da tiyatrodur. Liderler insanları harekete geçirmek için nasıl güçlü imajlar yaratacaklarını bilirler. İyi hikaye anlatıcılarıdır. seromoniler, semboller ve dekorlarla bir fikri nasıl yansıtacaklarını iyi bilirler. Ayrıca dil konusunda ustadırlar. Benzetmeleri, meteforları ve mizahı kullanmada ustadırlar (Kocatürk, 2007:51).

İş dünyasında Apple’dan Steven Jobs kendi fikrini kabul ettirmek için sembolleri ve hayal gücünü kullanan liderin bir başka örneğidir. Örneğin, adamlarının Macintosh bilgisayarını geliştirmekte olduğu binaya bir korsan bayrağı asmıştır. Bu bilgisayarı televizyonda bir süper kupa maçında yayınlanan, son derece etkin bir reklamla duyurmuştur. Reklam filminde, çok sayıda köle benzeri yarattığı karanlık bir salonda sıralarda oturturken ve görüntü ekrana yansıtılmış olan Orwellci bir “Büyük birader”in tehdit edici sesini sessizce dinlerken göstermektedir. Sonra, genç bir bayan atlet salona koşarak girip havaya ekrana çarpan ve bu görüntüyü parçalayan bir çekiç

fırlatmakta ve daha sonra salonda ışıklar yandığında, bütün köle benzeri yaratıklar oturdukları yerden, yeniden yeniden yaşam kazanmış şekilde ayağa kalkmaktadır. Ekranda da Apple'nin Macintosh bilgisayarını piyasaya sürmekte olduğu mesajı belirlemektedir. Reklam Filmi "Hiçbir şey artık eskisi gibi olmayacak" sözüyle sona ermektedir.

Karizmatik liderler, ittifak oluşturmada da oldukça yeteneklidirler. İnsanların kendilerine değer verildiğini hissetmeleri için ne yapmaları gerektiğini bilirler. Bireyleri ve grupları seçerek özel olarak dikkate alırlar. Eylemleriyle empati sergiler, aynı zamanda iyi örnekler sunarlar. Sözleriyle işleri, örgütsel beklentilerine uygun düşecek şekilde, uyum içindedir. Ayrıca insanların kendilerini nasıl rahat hissetmelerini sağlayacaklarını bilirler. İnsanların duygularını anladıkları için onlara huzur verir. Ne kadar meşgul olurlarsa olsunlar birisi kendileriyle konuşmak istediğinde her zaman bunun için vakitleri varmış gibi izlenim yaratmada ustadırlar ve gerçekten dikkatli bir biçimde dinlemektedirler.

Hep birlikte ele alındığında statükoya meydan okuma, umut yaratma, riski abartma, sembolleri manipüle etme, doğru örnek sunma, ve insanları rahatlatma, olağanüstü çabayı, yüksek adanışı, düşünsel itkiyi, kendine yeterlilik duygusunu ve risk alma istekliliğini yüreklendiren bir örgütsel ambiyans yaratırlar.

Karizmatik liderlik rolünün önemli bir parçası vizyon çevresinde gelişmektedir. Bunlar; gelecekteki yöne ilişkin bir yol haritası sunmak, bu yön çerçevesinde heyecan oluşturarak, kaostan düzen yaratmak, liderliğe güven oluşturmak ve başarı kriterleri sunmak olarak sayılabilir. Böylece karizmatik liderler, anlam sunar, kendileriyle kuruluştaki diğer insanlar arasında bir bağlantı oluşturarak, bir grup kimliği yaratır ve insanları birbirine bağlayan,

onlara hayal kurmada yardımcı olan kolektif hayal gücünü tetiklerler (Gerzon, 2006:156).

İş dünyasında da vizyon içeren çeşitli açıklamalar duymaktayız. IKEA'nın kurucusu Ingvar Kamprad, "sıradan insanın satın alabileceği mobilyalar" yapmak istemektedir. Bill Gates bilgisayar kullanarak insanların çalışma tarzını değiştirmek istemektedir. Bu vizyonlar zamanla örgüte yön veren genel bir lokomotif haline gelmektedir.

Örgütlerde vizyon geliştirmek tek yönlü bir yol değildir. Bir kuruluşun bütün farklı paydaşlarına girdi sağlama fırsatı sunmak gerekir. Vizyon geliştirme denklemin sadece küçük bir parçasıdır. Kilit uygulama hızıdır. Başarılı her kuruluşun arkasında cesur bir karar almış lider vardır. Etkin karizmatik liderler sadece şirketteki çok sayıda insanı işin içine katmakla kalmazlar, aynı zamanda çok sayıda insana temas ederler. Eğer liderin vizyonu insanları esinlendiriyorsa, onların hayal gücüne hitap ediyorsa ve heyecan verici bir gelecek vaat ediyorsa, o zaman kuruluştaki insanlar arasında tutku ve gurur duygusu yaratarak, onları daha büyük başarılarla yönlendirir.

Tutku ve gurur lideri de harekete geçiren bir olgudur: Richard Branson, bir kuruluşun, hangi işe girerse girsin, o işte en iyisi olmak zorunda olduğunu söylemektedir. Jack Welch, kendi sektöründe bir ya da iki numara olmayan bir şirketin o sektörde olmaması gerektiği görüşündedir. Goldman Sachs'taki her üst düzey yönetici, kendisinin kişisel sorumluluğu ne olursa olsun, o alanda en iyi olduğuna inanır; bu o kuruluş için başlıca itici kuvveti sağlayan inançtır. Bir şeyde en iyi olmak, liderler kadar takipçileri de daha büyük kazanımlar için çabalamaya cesaretlendirmektedir (Vries, 2007:244-246)..

Karizmatik liderliğin vizyon geliştirme bileşeni rekabetçi bir ruh oluşturmaya ek olarak örgüt kültürünü biçimlendirme ve korumayı da

içermektedir. Weber karizma terimini “karizmatik yetki” şeklinde kullanmıştır. Yetkiyi “belirli bir grubun, belirli bir kaynaktan çıkan emirlere itaat etme olasılığı” şeklinde tanımlayan Weber, “geleneksel yetki, karizmatik yetki ve ussal-yasal yetki olmak üzere üç tür yetkiden bahsetmektedir.” (Baransel, 1993:163). Geleneksel yetkiyi, kişisel ve doğuştan kazanılan statüye dayanan bir yetki olarak ele alan Weber, astların bu yetkiye sahip kişinin emirlerine geleneklere uygun olduğu sürece riayet edeceklerini vurgulamıştır. Weber'e göre “karizmatik yetki de kişisel bir yetki tipi olmakla beraber, elde ediliş biçimi açısından iki yetki tipi farklılaşmaktadır. Karizmatik yetki, lidere yönelik kişisel bir atıftır. İzleyicileri karizmatik liderin insanüstü, süper bir kişi olduğuna ya da en azından istisnai güçlere sahip olduğuna inanırlar. Lider ile izleyiciler arasında ussal olmayan (duygusal) bağlar bulunur”. Weber, “ussal-yasal yetkinin ise geleneksel ve karizmatik yetkiden farklı olarak kişisel olmadığını, seçimle kazanıldığını ve ussal (rasyonel) esaslara dayandığını belirtmektedir”. Bu yetki türünde emirler herkesi bağlayıcı kural ve normlara dayanır. Yetkiyi elinde bulunduranlar da kurallara uymak zorundadırlar. Emirlerle, geleneklere uyduğu ya da liderin arzusu olduğu için değil, rasyonel kurallara dayanması nedeniyle riayet edilir (Yakut, 2006:56).

Karizma olgusu 1980'li yıllara kadar bazı istisnalar dışında genel olarak politik, sosyal ve dini liderlik çerçevesinde inceleme konusu olmuştur. Bu yıllardan sonra örgütlerin hızla değişime uğraması, yeniden oluşturulması gereken kültür ortamı, yeniden yapılanma gibi sorunların ortaya çıkmasıyla birlikte, araştırmacılar karizmatik liderlik kuramıyla daha çok ilgilenmeye başlamışlardır. Birçok araştırmacı karizmatik liderliğin hangi ortam ve koşullarda ortaya çıktığını araştırmıştır. Ancak, karizmatik liderliğin lider davranışlarından mı, yoksa lider ile izleyiciler arasındaki karşılıklı etkileşim sürecinden mi kaynaklandığı çelişkisi henüz ortadan kalkmamıştır (Zel,

2006:51). Karizmatik liderlik değişik yanlarının kişide temel varsa öğrenilebilir olduğundan yanadır (Vries, 2007:244). Weber'in karizmatik liderlik kuramına göre bu tip liderlerin oldukları örgütler "lidere dönük" örgütlerdir. Lidere dönük örgütte örgütsel hiyerarşi, bir lider ve bu lidere özel bir dayanma ve olağan olmayan bir güç veren takipçilerden oluşur. Weber'e göre takipçiler liderlerin, liderlik gizli gücündeki güvencelerini kaybederlerse, liderin olağan olmayan güçleri kaybolursa, o zaman onun liderlik konumu düşer (Tanıl, 1997:383-386).

Karizmatik liderlerin üzerine yapılan araştırmalarda, bu liderlerden bazılarının olumlu, bazılarının ise olumsuz davranışları olduğu görülmüştür. Bazı liderler kriz zamanlarında kurtarıcı olduğu gibi bazıları da bunun tam tersi olarak izleyicilerini kötü durumlara sokmaktadır. Bu olgu bazı yazarlar tarafından "karizmanın karanlık tarafı" olarak adlandırılmaktadır. Bu pozitif karizma ile negatif karizma arasındaki farkı açıklayabilmek hala yönelim bilimi açısından bir sorundur. Örnek verecek olursak, Atatürk pozitif bir karizmatik lider olurken; Hitler ise negatif bir karizmatik lider olarak tanımlanabilir. Bununla beraber bütün karizmatik liderler kendilerine tam bir katılım isterler. Bu katılım esnasında negatif liderler de takipçilerin kendini adaması ideolojilerden önce gelirken, pozitif liderlerde ideolojiler daha önce gelmektedir denilebilir. Karizmatik liderlerin psikolojik açıdan araştıran bazı yazarlar, negatif liderlerin aşırı narsist olduklarını, kendi iç yalnızlıkları ve eksikleri ile baş edebilmek için fazla miktarda güç ve başarı fantezilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kişisel önemlerinin çok yüksek olduğuna ve essiz bir yetenek olduklarına inanmaktadırlar.

1.4.3.1. Karizmatik Liderin Özellikleri:

Karizmatik liderlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Greenberg ve Baran, 2000:460):

-Kendine Güven: Karizmatik liderler kendi yetenek ve yargılarına son derece güvenirler ve diğerleri de bunun farkındadır. Tutarlıdır.

-Vizyon Sahibi Olmak: Lider vizyonu mutlaka anlaşılır bir şekilde belirlemelidir. Bu vizyon zorlayıcı olmalıdır ve etkin olarak iletilmelidir. Lider gerçekleşmesi için elinden geleni yapacak, bazı şeylerden fedakarlık yapabilecek isteğe sahip olmalıdır.

-Olağanüstü Davranış: Karizmatik lider alışlagelmiş tipte bir lider değildir. Lider kendi güçlerini bilmeli ve bunları yararlı olabilecek güçte kullanabilmelidir.

-Değişim Görevlisi Olarak Hatırlanmak: Statü, karizmatik liderlerin düşmanıdır; çünkü bu kişiler olayların oluşumunu sağlayan kişilerdir.

-Çevresel Duyarlılık: Karizmatik liderler, hem kendi üzerlerindeki kısıtlamaları, hem de değişim yapabilmek için ihtiyaç duyduğu kaynakların bilincindedir. Neyi yapıp neyi yapmayacaklarını bilirler. Ayrıca Karizmatik liderler Transformasyonel liderler gibi izleyenlerine ilham kaynağı olurlar (Özaslan ve Acar, 2007:687). Karizmatik lider ekonomik, sosyal, politik ya da dinsel gerilim anlarında öne fırlar. Yerleşik değerler sorgulandığında ya da reddedildiğinde geçmiş geleneklerden hoşnutsuzluk acı verici bir hal aldığına, işleri yapmanın alışılmış yolları iflas ettiğinde, radikal değişim arzusu doğduğunda ya da bir felaket tehdidi olduğunda belirir.

1.4.4. Kültürel Liderlik

Kültür, çeşitli anlamlara sahip kavramlardan biridir. İnsanın yaptığı her şey kültürün bir parçasıdır. İnsan sosyal bir varlık olarak hem üretici hem de yaratıcıdır. Sosyo-kültürel sistem, insanın ürünüdür (Fichter, 2002: 136).

Liderliği anlamlı kılan kültürel çevredir. Kültürel çevreye anlamlar katan da liderdir. Bu karşılıklı iletişimin başlangıç noktası kültür olarak görülebilir. Kültürü oluşturan öğelerin, liderliğin, psikolojik, sosyolojik koşullarını hızlandırdığı söylenebilir. Çünkü bu öğeler, toplumda, örgütte, grupta bir kişinin lider olarak kabullenilmesini, benimsenmesini sağlayan algıların ve yargıların temel belirleyicisidir. Bir toplumda lider olarak algılanan kişi, bir başka toplumda hatta toplumu oluşturan alt topluluklarda, gruplarda, örgütlerde lider olarak algılanmayabilir. Sosyal psikoloji alanında yapılan grup, liderlik ve sosyal etkiye ilişkin araştırmalar bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu anlamda, otoritenin gücü, grup üyelerinin benzer düşünmesi, çok sayıda kişinin bireyi bu yönde etkilemesi, uyma ve itaat davranışını doğurmaktadır. Bu nedenler, liderliği anlamlı kılan kültürel çevrenin liderliğe, anlam yüklediğini, liderlik biçiminin belirlediğini kanıtlamaktadır. Bu yönüyle kültürel lider, örgüt kültürünü tüm yönleriyle bilen ve değerlendiren, yaratılmasında geliştireceği vizyon ve ortaya koyacağı yeni değerlerle etkin rol oynayabilen kişidir (Erçetin, 1998:18).

Örgütsel kültür bir grup ya da örgütün üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel saygılılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü olarak tanımlanabilir (Şişman, 1994:61). Steinhoff ve Owens, örgütsel kültürün: Örgütün tarihi, örgütün değer ve inançları, örgütü açıklayan hikaye ve mitler, örgütün kültürel normları, gelenekler, törenler, adetler ve örgütün kadın ve erkek kahramanlarından oluştuğunu ifade etmektedir (Çelik, 2000: 38). Okul kültürü ise okul personelinin davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilmektedir (Atay, 2001: 181).

Liderlik, kültürel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Çünkü liderliği kültürel çevre anlamlı kılmakta, lider de kültürel çevreye anlamlar katmaktadır

(Erçetin, 1998: 66). Liderliğin kültür üzerine etkisinin olduğuna ilişkin pek çok araştırma bulgusu vardır (Keiper, 2002; Wong, 2002). Liderlikle ilgili yapılan araştırmaların fazlalığı nedeniyle, hemen her araştırmacı kendine göre farklı bir tanım ortaya çıkarsa da (Başaran, 1992:53), son yıllarda yapılan tanımların daha çok, bir örgüt yapısı içinde, yeni bir yapılandırma sürecine odaklandığı söylenebilir.

Liderlik tiplerinden biri olan kültürel liderlik de bir sistem ya da örgütün geleceğine ilişkin, dönüştürme hareketin de örgütün kültürünün değiştirilmesine odaklanıldığında başarılı olabilecek bir liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirtilen kültürel dönüşüm sırasında, örgüte egemen olan kültür ve değerlerin değiştirilmesi en önemli noktadır. Kültür, bir örgütteki bireylere dünyaya bir bakış açısı sağladığından, kültürel liderliğin temelinde Burns’a göre “bu bakış açısının bir yenisıyla değiştirilmesi, örgütte yaşayan bireylere yeni bir bakış açısı sağlayacaktır.” Hipotezi yatmaktadır (Şimşek, 1997:161; Aksu, Şahin ve Fırat, 2003:492).

Sergiovanni ve Starrat’a göre kültürel lider önemli kültürel anlamları açıklar, önemli değer ve ilkeleri okul ortamında canlı tutarken adetler geliştirir. Lider sadece karar vermeyip, okul ortamında oluşan çok çeşitli sorunlara da köklü çözümler üretmek için öğretmenleri araştırma yapmaya özendirerek, öğretim ve okulun temel değerleri konusunda öğretmenleri yönlendirmektedir. Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için gereklidir (Çelik, 2000:49-50). Eğitim yöneticisinin yorumlayıcı, sunucu ve resmî olmak üzere üç tür kültürel liderlik rolünden söz edilmektedir. Bu rollerden ilki; okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini yorumlama, ikincisi; davranışı modelleştirme, davranışların ayrıntılarını belirleme ve grup önünde etkili sunu yapma ve sonuncusu ise geleneksel törenler ve halka açık etkinlikler düzenleme olarak açıklanmaktadır (Gürses, 2003: 3).

Yöneticinin liderlik biçemi ile örgüt kültürü arasında güçlü bir ilişki vardır. Yönetici, okul kültürünü derinden etkiler. Yöneticinin liderlik biçiminin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlar ile örgüt kültürünün güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlar yakından ilişkilidir (Lee, 1999:1).

Liderliğin kişisel özellikler ile olan ilgisinin azalması ve karizma ile olan ilgisinin zayıflaması, doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği kanısını yaygınlaştırmıştır (Özden, 1998:117).

Eğitim örgütlerine bakıldığında ise lider yalnız karar veren değil aynı zamanda sorunlara köklü çözümler üretmek için öğretmenleri araştırmaya yapmaya özendiren ve öğretim ile okulun temel değerleri konusunda öğretmenleri yönlendiren kişidir. Kültürel liderler eğitim örgütlerinin misyonunu yerine getirebilmesi açısından önemlidir. Çağdaş yönetim anlayışında eğitim yöneticisinin liderlik yönü ağırlık kazanmıştır. Grubun lideri olarak eylemde bulunan lider ancak bu şekilde etkili olabilecektir. Lipman'da lideri bir değişim ajanı olarak nitelendirirken, liderin örgütü yaşatmakla görevli atanmış bir kişi olarak kabul eder (Kaya, 1999:139).

Kültür değişmesi bir toplumun çoğu değerlerini çeşitli şekillere dönüştürmesidir. Eğer mevcut durumlar bireylerin ihtiyaçlarını karşılamıyorsa bir doyumsuzluk ortaya çıkar (Turhan, 1997:48). Bu durumda bazı yeniliklere gereksinim duyulur. Bu yeniliklerde yeni davranış biçimlerini oluşturur. Değişim sağlayan bazen başka bir kültür bazen teknoloji ya da liderlerin planlı uygulamaları olabilir (Yıldırım, 2001:35). Bu durumda kültürel lider oluşturduğu örgüt kültürünü devmı için esnek yapıda bütün bunları yönlendirebilmelidir. Shein (1997:211)'e göre liderin vizyonu ve misyonu örgüt üyeleri tarafından paylaşıldığı süre örgüte dair algıları da değişerek yeni değerleri oluşturabileceklerdir. Bütün bunlardan hareketle örgütsel kültürün

lider tarafından sürdürülmesi ve liderin örgüt işlerini kolaylaştırarak daha çok iletişim alanı oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolü de okula ait vizyonun oluşmasında tüm paydaşlarının katılımını sağlayarak geleceğe yönelik planlarını çizmesidir. Okullarda yadsınamaz biçimde kültür üreten kurumlardır (Yıldırım, 2001:35). Okulun görevlerini yerine getirebilmesi için güçlü bir kültürel lidere ihtiyacı vardır. Çelik (1999:182)'e göre kültürel liderliği eğitim açısından ele aldığımız da şöyle ifade edebiliriz:

1. Kültürel lider etkili bir okul için davranışlarını okul kültürü üzerine yoğunlaştır.
2. Okul kültürü oluşturarak okul iklimini ve okuldaki insan ilişkilerinin durumunu belirler.
3. Esnek bir okul kültürü oluşturarak çevreye uyumu kolaylaştırır.
4. Okuldaki değer norm ve geleneklerini hikaye ve sembollerin temsilciliğin ve nesilden nesile aktarıcılığını yaparak okuldaki iç paydaşların ve dış paydaşların kaynaşmasını sağlar.
5. Eğitim yöneticisine evrensel bir bakış açısı sağlar.
6. Okula gelen öğrenci ve öğretmenlerin oryantasyonunu sağlar.
7. Okulu açık bir sistem anlayışı ile yönetir.

Kültürel liderliğin bir başka tanımı da okul kültürünü oluşturan ortak düşünüş, inanış, sembol, kabul, gelenek ve normlar aracılığı ile çalışanların amaç doğrultusunda eyleme geçebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2001:36). Eğitim yöneticisinin kültürel liderlik rolü hedeflere bireylerin yetiştirilmesi için uygun okul ortamı oluşturulması için çok önemlidir.

Kültürel liderliğin temelini güçlü ve etkili bir okul temeli oluşturmak yatar. Okulun çevrenin resmi makamların öğretmen öğrenci veli ve tüm dış paydaşların desteğini alan bir eğitim yöneticisi performansını okulun başarılı olmasına sağlamak için gelenekler grup normları ve güncel alışkanlıklar oluşturmaya çalışırlar (Değirmenci, 2006:59).

Liderliğin kişisel özellikler ile olan ilgisinin azalması ve karizma ile olan ilgisinin zayıflaması, doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği kanısını yaygınlaştırmıştır (Özden, 1998:117). Örneğin Alkire (1996: 1) ilkokulların örgütsel kültürünü biçimlendirmede katkıda bulunan unsur ve araçları incelediği, örgütsel kültür konusunda eğitimden geçmiş 200 yönetici üzerine gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda yöneticilerin örgütsel kültürü uygulama düzeylerinin, örgütsel kültür eğitimi almadan önceki düzeylerinden oldukça yüksek olduğunu saptamıştır. Çağdaş yönetim anlayışıyla eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Gerçekten de eğer etkili olmak isteniyorsa yönetici, grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır. Lideri bir değişim ajanı, yöneticiyi de örgütü yaşatmakla görevli atanmış bir kişi olarak gören Lipman, yöneticinin bu görevini yaparken, değişim ajanı rolünü de benimseyerek lider durumuna geçmesi gerektiğini savunmaktadır (Kaya, 1999: 139).

Okul liderlerinin rolleri Mitchell'e göre resmi rol, sunucu rol ve yorumlayıcı rol olmak üzere, üç grupta toplanmaktadır (Kottkamp, 1984:155; Çelik, 2002:53).

Kültürel liderlik rolleri Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. Kültürel Liderlik Roller

Roller	Amaç	Yaklaşım
Yorumlayıcı Rol	Okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini, yorumlama, seçme ve belirleme, insan ilişkilerinde danışman gibi davranma	Bir figür ve sembol yöneticisi olma, bir sembol gibi erkek ve kadın kahramanlardan, ünlü kişilerden, hikayelerden ve sloganlardan yararlanma ve sembolik ifadeleri sözelleştirme.
Sunucu Rol	Uygun çalışma, istene davranışsal örneklerle yönlendirme.	Davranış modelleştirme, sözel olmayan bilgi sağlama, istene ve eğilimli olunan özel davranış örnekleri, bazı davranışın ayrıntılarını belirleme, grup önünde etkili sunu yapma ve tutarlı örnek verme.
Resmî Rol	Bireysel ve grupsal eylemleri destekleme, günlük küçük etkinliklere katılma, istenen davranışları	Bütün üyeleri özenle bir araya getirme, onlara uygun davranış örnekleri sunma, sık sık geleneksel törensel ve onursal

	yapma ve temel normlara uyma.	etkinlikler düzenleme, halka açık etkinlikler düzenleme, halka açık etkinlikleri onaylama ve uygun ortamlar oluşturma.

Kaynak: Kottkamp,1984:157; Çelik, 2002:54.

Eğitim yöneticisinin Kültürel Liderliği, Okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlamıştır. Güçlü ya da zayıf her okulun bir kültürü vardır. Kültürel Lider okul kültürünü daha çekici bir hale getirebiliyorsa başarılı bir liderdir. Öğretmen ve öğrenciyi bu okul kültüründen soyutlamak mümkün değildir. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Öyleyse okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul yöneticileri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2003:53).

Okul kültürünün yenilenmesi ya da oluşturulmuş kültürün devamlılığı açısından okul yöneticilerinin özgüvenli, çevre ve okulda iyi iletişimci, okulu iyi tanıyan ve yeni yaklaşımlara açık bir lider olması gerekmektedir. Böylece hem kendi hem de çalışanlarının örgütsel bağlılığını da güçlendireceği söylenebilir.

1.4.5. Vizyoner Liderlik

Son yıllarda liderlik alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar eğitimde de yansımalarını bulmuştur. Özellikle 1980’li yıllarda ortaya çıkan dönüşümle

birlikte liderlik konusunda yapılan araştırmalar birçok farklı kurumsal açılımlarla sonuçlanmıştır. Modern yaklaşımlar olarak adlandırılan bu bakış açıları ile birlikte, karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik vb. birçok kurumsal bakış açısı yönetim literatürüne girmiştir. Vizyoner liderler sanatçılara benzerler, akıllıdırlar, pek çok dünyanın yorumlayıcıları ve kişsel özellik gözlemleyicidirler. En iyi vizyoner liderlerde en iyi sanatçılar gibi insanların değerli ve yüceltici olarak benimseyecekleri, insanların en derin değerleri ile yankılanacak bir dünya vizyonu arayışı içindedirler (Nanus, 2003:362-363). Liderlerin yanlarında çalışanlarla ve iş yerindeki gerçekliklerle içiçe ve sıkı bağlantılı olamlıdır. McGill Üniversitesi İşletmecilik Profesörü Henry Mintzberg şöyle ifade etmektedir: “Büyük bir kuruluşu yaratmak için belki büyük vizyon sahibi kişilere gerek olabilir. Ama bir kez yaratıldı mı artık kahramanlara değil, neler olup bittiğini bilen ve kuruluştaki ruhu dışarı vurabilen, işinin ehli işine bağlı ve yüce gönüllü liderlere gerek duyarız” (Gerzon, 2006:320-321).

Vizyoner liderlik örgütler için örgütte yapıcı bir değişim ve yön belirlemek açısından önemlidir. Vizyoner liderlik tarzında vizyona ulaşmak için gerekli esinlenme ve motivasyon sağlanır (Karaman, 2005:61). Bu nedenler günümüzün örgütsel liderliğinde örgüt için değişimi sağlayacak ve yeniliği gerçekleştirecek bir vizyonun yaratılmasının yanında bu vizyonun tüm çalışanlara benimsetilmesi ve vizyona yönelik değişimlerin kurumsallaştırılması sürecini de içerir (Özer, 2008:615). Zira örgütlerin varlığı için yükselme, lider olma, öncelikle büyük düşünmeyi, ileriye görmeyi, hedef belirlemeyi, vizyon ve misyon sahibi olmayı gerektirir (Aytürk, 2007:306).

Vizyoner liderliği tanımlamadan önce vizyonu tanımını yapmak daha yararlı olacaktır. Vizyon, kısa vadeli reaktif tutumdan ziyade uzun vadeli proaktif tutumu takip eder. Mükemmel bir vizyon örgüt üyelerinin geleceğe

koydukları hedef ve hayallerini açıkça belirler, bütün bunlara ulaşabilmeleri için nasıl bir yol izleyeceklerini görmelerine yardımcı olur (Blanchard ve Stoner, 2004:22-28). Vizyonun asıl amacı, organizasyonun sürekli gelişmesi ve yenilenmesidir. Bu nedenle vizyon, sürekli yenilenen bir süreçtir. Vizyon daima erişilemeyecek uzaklıktadır. Aksi takdirde ulaşıldığında, enerjisini kaybedecektir. Enerjiyi sürekli kılmak için vizyon süreci sürekli olmalı ve daima organizasyonun bir sonraki aşamaya hedeflenmesini sağlamalıdır (Tekin, 2007:48). Kısaca sürekli bir ilerleme söz konusudur. Jonathan Swift, vizyonu “Vizyon, görünmeyeni kavrama sanatıdır.” şeklinde tanımlamaktadır (Quigley, 1998:259). Bu anlamda vizyon, liderleri yöneticilerden ayırır (Erçetin, 1998:87-97). İş dünyasındaki insanlar “vizyon meselesini tartışırken genellikle ruh söylemine atıfta bulunurlar. Bir başka deyişle vizyon henüz var olmayan bir varoluş tarzının ifadesidir; kuruluşun gelecekteki ifadesine ilişkin bir öngörüdür. Vizyon, mevcut sistemi istenilen yeni bir biçime dönüştürmek için enerji yatırımı (yani finansal, sosyal ve psikolojik sermaye) gerektirir. Dolayısıyla vizyon kendi potansiyellerinin farkına varan bir kuruluşun ön gördüğü evrim olarak tanımlanabilir (Gerzon, 2006:167).

Vizyonun statik ya da eylemler üzerinde sınırlayıcı etkisi ve gelecek için bir tahminden ibaret olmadığını öne sürerek “doğru vizyon”un şu özelliklerini vurgulamışlardır (Nanus, 1992:39):

1. insanların örgüte bağlanmasını ve örgütün bütünüyle birlikte hareket etmesini sağlar
2. çalışanların yaşamlarını anlamlı kılar
3. üstün standartlar belirler
4. bugün ile gelecek arasında bir köprü görevini görür

5. statükoya üstünlük sağlar.

Vizyoner liderler örgüt için gerçekçi güvenilir bir geleceğe hedef koyabilme ve bu hedefi ifade edebilme yeteneğidir. Vizyoner liderler bu hedefleri ve hedefe ulaşılabilecek faaliyetleri belirlerken, bu hedeflere uygun davranışları da içselleştirebilmiş liderlerdir (Robbins, 2000:145). Sollmann ve Heinze'ye göre; Ayrıca kalıplaşmış düşünceler değil yeni ve kendilerine özgü düşüncelerle hareket ederler (Tekin, 2007:47). Değişimin öncüleri olan bu liderler sürekli iyileşmeyi ve öğrenmeyi hedefleyen, insana değer veren bir yönetim anlayışına sahiptirler (Yılmaz ve Akdemir, 2005:5). Kısaca vizyoner liderler örgütü başarıya götürebilecek faaliyetleri çalışanları ile birlikte planlayarak uygulamaya koyan, motivasyon sağlayan, değişim ve gelişimin gerekliliğinin bilincinde olan liderlerdir. Westley ve Mitzberg (1989:18), vizyoner liderliğin dinamik olduğunu ve üç aşamalı süreci içermekte olduğunu belirtmişlerdir:

1. örgüt için arzu edilen geleceği planlamak
2. tüm ilgililerin katılımını sağlamak
3. vizyonu gerçekleştirebilmeleri için onları yetkili kılmak

.Vizyoner liderliğin üç temel rolü vardır: Yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak (Çelik, 2000:176-177).

Yolu Görmek: Vizyoner liderlik açısından öncelikle yolu görmek oldukça büyük bir öneme sahiptir çünkü yol vizyonunu gelecekteki görüntüsüdür.

Yolda Yürümek: Vizyoner lider yolu görmenin yanı sıra yolda yürümesini başaran liderdir. Yolda yürümek vizyoner liderin kararlılığını göstermektedir. Yolda yürümeyle vizyona ulaşılır.

Yol Olmak: Yol olmak, yol açmak demektir. İzleyenler, vizyoner liderin açtığı yolda yürümeye çalışırlar.

Lider vizyonu ortaya koyar, kültürü tanımlar ve örgüt ya da grup için geçerli norm ve değerleri belirler. İnsanları yüreklendirir, ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirir, onlara koçluk yapar; ama üzerinde anlaşılmış olan bu normları ve uzlaşma noktalarına ulaşmamaları halinde ekip üyelerini disipline eder (Bloch ve Whiteley, 2005:62). Vizyonları uygulayabilmenin etkili yollarından biri, liderin yoğun iletişim çabası göstermesidir. Lider, yüksek dereceli bir etkileme gücüyle çalışanlara uyum göstermeli, onları çok iyi tanımalı, iyi iletişim yeteneklerini de kullanarak vizyonu etkili bir biçimde tüm çalışanlara benimsetmelidir (Looss, 1995:8). Vizyon sahibi yöneticiler vizyonlarını bir ışık gibi gittikleri yere taşırlar. Bununla aydınlattıkları yol, istediklerini gerçekleştirme yoludur (Bürki, 1995:159). Lider, vizyonunu çalışanlara iletebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Vizyon çalışanlara onlarla tek tek konuşarak, resmi olmayan bir dille aktarılmalıdır. Tutarlı bir şekilde, konuşarak paylaşıldığında vizyon, çalışanlar üzerinde heyecan uyandırır; bu nedenle liderlerin çalışanların enerjilerini olumlu yönde ortaya çıkaracak yeteneğe sahip olmaları gerekir. En küçük başarıları dahi kutlamak bile bu yeteneğin ortaya çıkmasında etkilidir. En iyi liderler başarıları görürler ve kutlarlar (Taylor, 2003:44). Lider, öncüdür. Örgütlerini yeni ufuklara götüren, kimsenin göremediği fırsatları yakalayan, çalışanlara yol gösteren bir önderdir. Lidere yol gösteren ise vizyondur (Bender, 2006:110; Looss, 1995:8). Bu açıdan vizyon liderler için, vizyoner liderlik ise örgüt için önemlidir, çünkü liderlik bir yere gitmekle ilgilidir. Eğer lider ve takipçileri nereye gittiklerini bilmiyorlarsa liderliğin hiçbir önemi yoktur (Blanchard ve Stoner, 2004:22). Organizasyonun vizyonunu paylaşan çalışanlar bu vizyona inandıklarında harikulade enerji, heyecan ve tutku üretirler. Farklılık yarattıklarını hissederek. Neyi niçin yaptıklarını bilirler, güçlü bir inanç duygusuyla ne

olacağını beklemek yerine geleceklerinin sorumluluklarını alırlar. Vizyonu örgüt geneline yaydıklarından emin olan liderler ise çalışanlarını kontrol etmezler, onların sorumluluk almalarına izin verirler, çünkü bilirler ki herkes vizyonu paylaşmaktadır ve hedefe gidilecek yollar açıktır (Tekin, 2007:71-79).

Gerzon (2007:220-221)'a göre önemli liderleri motive eden üç temel misyona baktığımızda şunları görmekteyiz:

1. *Elinden geleni yapma arzusu*: İnsanın elinden gelenin en iyisini yapması aynı zamanda yaratıcılığa yol açan bir dürtü, mümkün olanın sınırlarının ötesine geçme arzusudur. Evrimin en kritik hattıdır.

2. *İnsanlara yararlı olma*: Liderin sorumluluk anlayışı esas olarak gelişkin bir ürün ya da hizmetle ortaya çıkmaya değil çalışanlara müşterilere tedarikçilere ve genel olarak topluluğa daha iyi bir yaşam sürme konusunda yardımcı olamaya odaklıdır.

3. *Daha iyi bir dünya yaratma*: Saygı ve ortak amaç yaratmakla birlikte çalışanların kişisel gelişimleriyle de ilgilenir. Evrimleşen bir sistem statik olmayıp karmaşıklığa doğru gitme eğilimindedir. Bu ilginin en belirgin ifadesi yaşam boyu eğitim fırsatları temin etmesidir.

Yine Amerikalı 90 başarılı liderlerin ortak yeteneklerini ortaya koymak için yapılan araştırmada Bennis (1985) ortak liderlik yeteneklerini şöyle ortaya koymaktadır (Morden, 1997:664-665):

1. izleyenlerin inanacağı ve kendilerine uyarlayabilecekleri bir vizyon geliştirme yeteneğine sahip olmak: Böyle bir vizyon, çevresel koşullara uyum göstermede uzun vadeli fayda sağlayacaktır. Lider, vizyonunu bugünden geleceğe bir süreç olarak ele alır.

2. Bu vizyonu iletme ve uygulamaya aktarma kapasitesi: vizyonun belirlenmesi ve uygulamaya geçilmesi, örgütün misyonunun oluşturulması, ilke ve değerleri, sosyalleşme süreci, eğitim ve geliştirme faaliyetlerine ya da motivasyon, statü ve ödüllendirme sistemlerine bağlı olabilmektedir.

Vizyoner liderlik, insanları topluca geleceğe dönük somut, ulaşılabilir amaçlar koyabilme, bunları iletebilmeyi içinde bulunduran bir liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2003:39). Vizyoner liderlik dönüşümcü liderlik ile çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bazı yönetim bilimciler, Vizyoner liderliği, vizyonu açıklamak, örgütsel kültürü değiştirmek gibi özellikleriyle diğer liderlik türlerinden ayırmaktadır. Vizyoner lider, gelecekte kurum tarafından gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eder. Bu amaç kapsamında kurumsal kültürün değişimini sağlamaya çalışan becerileri ifade eder. Vizyon sahibi bu liderlerin ne dediklerini ve fiilen ne yaptıklarını gözden geçirdiğimizde yaşam karşısındaki tavırlarında en önemli beş özellik olduğu görülmektedir (Gerzon, 2006:176-177):

1. İnsanlar hakkında genellikle iyi düşünmekten ve geleceğe olumlu bakmaktan oluşan sınırsız bir *iyimserlik* 'tir. Bu iyimserlik çoğu zaman bir misyon ve meslek anlayışına dayanır.

2. *Dürüstlüğün nemi*'ne olan güçlü inançtır. Yani karşılıklı güvenin üzerine oturtulabileceği ilkelere mutlak bağlılıktır.

3. Kendilerine zorlukların üstesinden gelme ve gittikçe daha zor meydan okumalara göğüs germe imkanı veren, direngenliğin eşlik ettiği çok yüksek bir *Tutku Düzeyi*'ne sahip olmaktır. Vizyoner liderlik, geleneksel karar alma sürecinde, kurallarda ve değerlerde değişikliği savunur. Vizyoner lider bir değişim ajanı rolünü oynar ve özgün yenilikler yapar. Böyle bir lider, mevcut yapıyı değiştireceğinden izleyenlerini bu yönde teşvik eder. Örgütlerin

varolması, birçok tehlikeyi göğüslemesi gerekebilir. Eğer örgüt finansal kazancın ötesinde şeyler başarmaya adanmıştı bu daha da zor olmaktadır. Yvon Choinard, dağları tahrip etmemek için Patagonia'nın imalatını dağcılık teçhizatından giysiye kaydırduğunda, esas olan pamuğa bağımlı hale gelmişti. Ne var ki, giderek zararlılarla mücadele ilaçlarının %25'inin tüm dünyada endüstriyel pamuk yetiştiricileri tarafından tüketildiğini fark etmiştir. Tek bir pamuklu gömlek üretmek için 7,5 litreden fazla petrol –ki böcek ilacının temel maddesi budur-harcamak gerekiyordu. Daha sonra endüstriyel kumaştan üretilen pamuk kullanmama kararı alırlar. Bütün vizyoner liderler gibi güçlükler karşısında pes etmeme inadı yüzünden, Chouinard da fabrikasını kapatmamıştır. Onun yerine daha pahalı olduğu halde, organik pamuktan üretilmiş kumaş kullanmaya başlamıştır. Firmasının yarattığı talep, yetiştiricileri daha çok organik pamuk ekmeye teşvik etmiştir. Daha sonraları Nike, Gap ve Lei Strauss gibi imalatçılar artan sayıda, kısmen de olsa Patagonia 'yı kendilerine örnek almışlardır. Organik ipliğin toplam pamuk üretimi içindeki yüzdesi hala düşük olmakla birlikte, kullanımı artmakta ve bu ipliğin sahip olduğu yaşam gücü bir şirketin daha önemli hedeflerle çelişkiye düşmesi durumunda hırs ve öz çıkarın hükmünü körü körüne izlemek zorunda olmadığını göstermektedir (Gerzon, 2006:26-27).

4. *Merak ve öğrenme arzusu*'dur. Buna verilebilecek en iyi örneklerde birisi Grameen Bankası'nın kuruluş örneğidir. Profesör Yunus Afrika'da bir köyü gezerken Safiye Begüm'ün bambu kamışlarını bükerken yaptığı sohbette, köylüleri tefecilerden aldıkları para karşılığında bir yoksulluk çevrimini inde olduğunu fark eder. Yunus üniversiteye döndükten sonra öğrencilerinden birine köydeki insanlarla konuşup Safiye Begüm durumunun köyde ne ölçüde yaygın olduğunu araştırma görevi verir. Bir hafta içinde ellerinde benzer koşullar altında 42 köylünün adını içeren bir liste ile gelir ve toplam borç yalnızca 27 dolardır.

Yunus 42 köylünün bulunduğu yoksulluk çevrimini onlara 27 dolar borç vererek kırmış ve 42 köylüde zamanında kendisine borcunu ödemiş ve o borç başak borçlar almalarının o köyde bir mikrokredi bankasının kurulmasının derken, bankaların başka köylerde açılmasının giderek yılda 2,5 milyar dolar mikro kredi açan Grameen Bankasını kurulmasının yolunu açmış ve dünyanın her yerinde mikro kredi bankalarının açılmasını sağlamıştır.

Yunus'un bu sıra dışı liderliği alçakgönüllü bir biçimde Fulbright burslu akademisyen olarak bilgisini doğru kullanması ve irdelemesidir (Yunus, 1999:89-94). İşte, örnekte olduğu gibi, kurumsal ve sivil liderlerin, örgütlerinde, irdelemek zorunda olduğu söylenebilir.

5. Empati beslemek ve başkalarına saygı'dır.

Vizyoner liderler örgüt için gerçekçi güvenilir bir geleceğe hedef koyabilme ve bu hedefi ifade edebilme yeteneğidir. Vizyoner liderler bu hedefleri ve hedefe ulaşılacak faaliyetleri belirlerken, bu hedeflere uygun davranışları da içselleştirebilmiş liderlerdir (Robbins, 2000:145). Sollmann ve Heinze'ye göre; Ayrıca kalıplaşmış düşünceler değil yeni ve kendilerine özgü düşüncelerle hareket ederler (Tekin, 2007:47). Değişimin öncülerini olan bu liderler sürekli iyileşmeyi ve öğrenmeyi hedefleyen, insana değer veren bir yönetim anlayışına sahiptirler (Yılmaz ve Akdemir, 2005:5). Kısaca vizyoner liderler örgütü başarıya götürebilecek faaliyetleri çalışanları ile birlikte planlayarak uygulamaya koyan, motivasyon sağlayan, değişim ve gelişimin gerekliliğinin bilincinde olan liderlerdir.

Vizyoner liderlikte gelecek yönelimli davranış esastır. Bilgi toplumu içinde olduğumuz bu çağda düşünce sezgi ve gücü birleştirerek geleceğe yön vermek için, vizyoner liderlik davranışı içinde olunmalıdır. Vizyoner liderliğin

eğitimsel (öğretimsel) liderlik açısından temel doğruları şunlardır (Çelik, 2000:216):

1. Vizyoner liderlik, eğitimsel liderlerin davranış boyutuna ek olarak gelecek yönelimli olma davranışını eklemiştir.

2. Eğitimsel liderin etkili olmasındaki temel öge paylaşılan bir vizyonu okul ortamında yapılandırmasına bağlıdır. Böylece tüm çalışan ve paydaşlarla birlikte, ortak hedefte buluşulmasını sağlamasının yanında, örgütte çalışanlarda özdenetimin de olmasını sağlar.

3. Vizyoner liderlik mevcut eğilimleri kurum özdeğerlendirmesi ile analiz ederek, geleceğe ilişkin yol haritasının oluşmasını sağlayacaktır.

4. Vizyoner liderlikte düşünce ve de duyguya dayanan bireysel vizyonun herkesce paylaşılan vizyon olmasını gerektirir.

5. Vizyoner liderlik transformasyonel (dönüşümcü) ve kültürel liderlikle yakın ilişkilidir. Vizyoner liderlik, transformasyonel liderlik gibi değişimi istemeyi ve gerçekleştirmeyi gerektirir. Transformasyonel liderliğin odak noktasını vizyon, kültürel liderliğin odak noktasını da örgüt kültürü oluşturmaktadır. Yalnız her üç liderlik tarzının da temelinde uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Sashkin (1987)'e göre vizyoner liderin karizmatik liderden üç farkı vardır (Güven, 2000:43):

1)Güç gereksinimi gibi ayırt edici kişilik özellikleri.

2)Vizyonu gerçekleştirmek için gerektiği takdirde örgüt kültürünü

değiştirmek.

3)Farklılaştırıcı bir takım davranışlarla değişimlerini ortaya koymaktır.

Her üç ögede de lider vizyonunu hemfikir hem de eylemleriyle gösterir. Vizyon, etkili liderliğin birinci koşuludur. Karşılıklı etkileşimi ve model oluşturmayı kullanarak, okul yöneticileri daha iyi bir okul vizyonunu öğretmenlere ve diğer okul personeline aktararak, bu vizyonun başarılmasına yönelik onları harekete geçirir (Davis ve Thomas, 1989:23). Vizyon, örgüt olarak da nitelendirebileceğimiz okulların olumlu bir örgüt iklimi oluşturması ve bağlılığı artırmada bir çerçeve oluşturmaktadır. Aşağıda belirtilen okul modelinde, okulun sağlıklı bir örgüt olmasında katmanların birbiriyle uyumlu olmaları temel koşuldur. Diğer bir ifade ile okul politikaları amaçlarla tutarlılık gösterirken, okul programları da amaç ve politikalarıyla tutarlı olmak durumundadır. Bir okul lideri de, örgütsel yaşam ilişkin bilgi merkezli davranışlardan ziyade, vizyon odaklı davranışlarda bulunmalıdır. Böylece vizyon kurumsallaşarak örgütsel bir gerçeğe dönüşmektedir (Starratt, 1995:54-56.)

Bir eğitim yöneticisinin, vizyoner liderlik alanında yeterliliklerine ilişkin şunları söyleyebiliriz (Gümüşeli, 2001:538-539):

1. Tüm ilgililerin katılımı ile okulun vizyon ve misyonunu oluşturulması
2. Okulun vizyon ve misyonunun tüm çalışanları veliler ve dış paydaşlarca paylaşılmasını sağlamak
3. Okulun vizyon ve misyonunu çeşitli semboller törenler ve çeşitli etkinliklerle güncellemek
4. Takım çalışmaları ile ortak bir vizyona ulaşmak, takım ruhunu geliştirecek ortamları oluşturmak
5. Tüm çalışanlar öğrenciler ve paydaşların okulun vizyonun gerçekleştirmesini teşvik etmek ve ödüllendirmek

6. Vizyon ve misyonla ilişkili tüm gelişmelerin yayılımını sağlamak
7. Okulun eğitim programları, plan ve etkinlerinin vizyon çerçevesinde gerçekleşmesini sağlamak
8. Paydaşlarla işbirliği içinde bulunmak
9. Vizyon ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik stratejik amaç ve faaliyetleri belirlemek
10. Okulun vizyonunu ve amaçlarını gerçekleştirmede öğrenci başarısına ilişkin verilerden yararlanmak
11. Vizyona ulaşmayı engelleyen faktörler için gereken önlemleri almak ve aşılmasını sağlamak
12. Okulun misyon ve amaçlarının gerçekleşmesi için kaynakları tespit etmek ve etkin kullanılmasını sağlamak
13. Vizyon ve misyon uygulamalarına ilişkin düzenli özdeğerlendirme ve gözden geçirilmesini sağlamaktır.

Le Sourd ve Grady (1990) “Yöneticilerin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin Tanımlanması” adlı çalışmalarında okul yöneticilerinden vizyon oluşturabilenlerin beş temel özelliğini belirlemişlerdir. Araştırma için geliştirilen ölçek ile bu araştırmanın belirlenen beş temel özelliği gerçekleştirdiğini bulmuşlardır. Bu temel özellikler:

1. Kişisel değer ve inançlara sahip olmak; liderler böylece hem kendilerinin hem de tüm çalışanların motivasyonlarını sağlamaktadırlar.
2. Örgüt için önemli olan amaçların gerçekleştirilmesinde kesin bir kararlılığa sahip olmak

3. Örgütün tüm üyeleri için ortak amaçlar belirlemek ve yeni yaklaşımlarda bulunma

4. Örgütsel yenilikler yapmaya isteklilik

5. Oluşturulan geleceğe yönelik hedefi paylaşmaktır.

Okul yöneticiliğünün yönetim liderliği rolü, yerini yeni imajı olan vizyoner liderlik anlayışına bırakmaktadır (Seller, 1993:23). Eğitim yöneticisinin değişimin yönetiminde yeni bir liderlik rolünü üstlenmesi gerekir. Bu yeni rol vizyoner liderliktir. Vizyoner liderlik, okulun vizyonunu ve misyonunu biçimleyen ve geleceğe ilişkin kestirimlerde bulunmayı gerektiren bir liderlik biçimidir (Çelik, 1996:37)

Vizyoner lider, gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurmaya çalışır. Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme yeteneğidir. Vizyoner liderler personeline önderlik yapmalı ,hizmetler ve standartlar ile ilgili vizyonu onlara iletmelidir. Onlardan bunu gerçekleştirmelerini istemelidir (Brenghelman, 1995:26; Sallis, 1997:23)

Vizyoner liderlik göstergeleri şunlardır (Aytaç, 1999:40-41).

1.Vizyonu diğer örgüt üyelerine açıklayabilme yeteneği,

2.Vizyonu sadece sözlü yollardan değil, davranışlarıyla da gösterebilme yeteneği,

3.Farklı liderlik alanlarına vizyonu yayabilme yeteneği.

Okul yöneticilerinin okula yönelik bir vizyona sahip olmaları ve sürekli olarak bu vizyona ulaşmaya yönelik çaba harcamaları gerekir. Bir bütün olarak, okulun bu vizyona yönelik hareket etmesinde okul yöneticileri liderlik

yapmalıdır. Eğitim yöneticisi, öğretmenler, uzmanlar, öğrenciler ve velilerle birlikte vizyonu geliştirir ve paylaşırlar (Dalin, 1993:134; Dempsey, 1990:37)

Okul yöneticilerinin rehberliğinde okul personeli tarafından ortaklaşa geliştirilmiş yazılı bir vizyon ifadesi olması gerekir. Böylece, okulun nereye gittiği hakkında okul çapında bir uzlaşma sağlanmış olur ve okul yöneticileri oraya ulaşmaya yardım etmeye çalışır (Wohlstetter ve Mohrman, 1994:6)

Okul merkezli yönetimi uygulanan okul yöneticileri personeli ile birlikte okula yönelik açık bir vizyon geliştirmeye çalışır ve sonra bu vizyonu okul çapında bütün taraflara iletir. Başarılı okul merkezli yönetim uygulamalarında ,yöneticiler okulun misyonunu ve hedeflerini okul toplumu ile birlikte belirlemek amacıyla mesleki gelişim günlerinden faydalanır. Etkili yöneticiler okulun gelişimi ile ilgili personeli bilgilendirir ve sürekli olarak vizyonu okul personeline hatırlatır.

Okul yöneticileri okulun vizyonunu; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin başarılarını ve aldığı ödülleri çevrenin ve velilerin görebileceği şekilde okulda sergilemelidir (Davis ve Thomas, 1989:26).

Eğitim yöneticisi, okulun geleceğine yönelik güçlü bir vizyona sahip olduğunda öğretmenlerin büyük bir kısmı bu vizyonun farkındadır ve bunu kabul etmektedir. Elbette, okul yöneticilerinin vizyonu; okul kurulunun politikasından, üst eğitim yöneticilerinin felsefesinden ve toplumun kurallarından ve beklentilerinden etkilenmektedir. Daha az etkili okul yöneticilerinin, okuluna yönelik bir vizyona sahip olmadığı görülmektedir (Rutherford, 1985:32-33).

Okul yöneticiliğünün yönetim liderliği rolü, yerini yeni imajı olan vizyoner liderlik anlayışına bırakmaktadır (Seller, 1993:23). Eğitim

yöneticisinin değişimin yönetiminde yeni bir liderlik rolünü üstlenmesi gerekir. Bu yeni rol vizyoner liderliktir. Vizyoner liderlik, okulun vizyonunu ve misyonunu biçimleyen ve geleceğe ilişkin kestirimlerde bulunmayı gerektiren bir liderlik biçimidir (Çelik, 1996:37)

Vizyoner lider, gelecekte ulaşmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurmaya çalışır. Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme yeteneğidir. Vizyoner liderler personeline önderlik yapmalı, hizmetler ve standartlar ile ilgili vizyonu onlara iletmelidir. Onlardan bunu gerçekleştirmelerini istemelidir (Brenkelman, 1995:26; Sallis, 1997:23) Jonathan Swift, vizyonu ‘‘Vizyon görünmeyeni kavrama sanatıdır.’’ Şeklinde tanımlamaktadır (Quigley, 1998:259). Bu anlamda vizyon, liderleri yöneticilerden ayırır (Erçetin, 1998:87-97).

Vizyoner liderlik, geleneksel karar alma sürecinde, kurallarda ve değerlerde değişikliği savunur. Vizyoner lider bir değişim ajanı rolünü oynar ve özgün yenilikler yapar. Böyle bir lider, mevcut yapıyı değiştireceğinden izleyenlerini bu yönde teşvik eder. Vizyoner liderlik göstergeleri şunlardır (Aytaç, 1999:40-41).

1. Vizyonu diğer örgüt üyelerine açıklayabilme yeteneği,
2. Vizyonu sadece sözlü yollardan değil, davranışlarıyla da gösterebilme yeteneği,
3. Farklı liderlik alanlarına vizyonu yayabilme yeteneği

Vizyon, etkili liderliğin birinci koşuludur. Karşılıklı etkileşimi ve model oluşturmayı kullanarak, okul yöneticileri daha iyi bir okul vizyonunu

öğretmenlere ve diğer okul personeline aktararak, bu vizyonun başarılmasına yönelik onları harekete geçirir (Davis ve Thomas, 1989:23).

Okul yöneticilerinin okula yönelik bir vizyona sahip olmaları ve sürekli olarak bu vizyona ulaşmaya yönelik çaba harcamaları gerekir. Bir bütün olarak, okulun bu vizyona yönelik hareket etmesinde okul yöneticileri liderlik yapmalıdır. Eğitim yöneticisi öğretmenler, uzmanlar, öğrenciler ve velilerle birlikte vizyonu geliştirir ve paylaşır (Dalin, 1993:134; Dempsey, 1990:37)

Okul yöneticilerinin rehberliğinde okul personeli tarafından ortaklaşa geliştirilmiş yazılı bir vizyon ifadesi olması gerekir. Böylece, okulun nereye gittiği hakkında okul çapında bir uzlaşma sağlanmış olur ve okul yöneticileri oraya ulaşmaya yardım etmeye çalışır (Wohlstetter ve Mohrman, 1994:6)

Okul merkezli yönetimi uygulanan okul yöneticileri personeli ile birlikte okula yönelik açık bir vizyon geliştirmeye çalışır ve sonra bu vizyonu okul çapında bütün taraflara iletir. Başarılı okul merkezli yönetim uygulamalarında, yöneticiler okulun misyonunu ve hedeflerini okul toplumu ile birlikte belirlemek amacıyla mesleki gelişim günlerinden faydalanır. Etkili yöneticiler okulun gelişimi ile ilgili personeli bilgilendirir ve sürekli olarak vizyonu okul personeline hatırlatırlar (YÖDGED, 2009).

Okul yöneticileri okulun vizyonunu; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin başarılarını ve aldığı ödülleri çevrenin ve velilerin görebileceği şekilde okulda sergilemelidir (Davis ve Thomas, 1989:26).

Okul yönetici, okulun geleceğine yönelik güçlü bir vizyona sahip olduğunda öğretmenlerin büyük bir kısmı bu vizyonun farkındadır ve bunu kabul etmektedir. Elbette, okul yöneticilerinin vizyonu; okul kurulunun politikasından, üst eğitim yöneticilerinin felsefesinden ve toplumun kurallarından ve beklentilerinden etkilenmektedir. Daha az etkili okul

yöneticilerinin, okuluna yönelik bir vizyona sahip olmadığı görülmektedir (Rutherford, 1985:32-33).

Son olarak vizyoner liderlere sahip örgütler geleceğe hazırlıklı, riskleri en aza indirebilen, geleceğin getireceği fırsatları en iyi biçimde değerlendirebilen liderler olacaktır (Doğan, 2007:162). Bu durumda eğitimin de toplumlar için ne derece önemli olduğu düşünülürse, eğitim örgütleri içinde aynı durumun geçerli olabileceğini söyleyebiliriz.

Clemmer (1996), güçlü bir vizyon oluşturma hakkında şunları söylemektedir; 1983 yılında, Tom Peters ile “Mükemmele Doğru” adı altında bir *yönetici hareket planı* için işbirliği yapılmıştır. Pek çok ülkede, yüzlerce yönetim takımına gidilerek, onların vizyonlarını, değer ve amaçlarını nasıl belirledikleri ve stratejilerine nasıl uyarladıkları, tüm yaşamlarına geçirebilecekleri liderlik yeteneklerini nasıl oluşturdukları sorulmuştur. Bu zengin deneyimler, güçlü bir vizyonun şöyle olduğunu göstermiştir (Doğan, 1999:148-149).

1- Değişim ve ilerlemek için gayret sarfetmek ve enerji yaratmak.

2-Yönetim faaliyetleri ve emirlerin geniş bir tasvirini yapıp, bunları adeta zincirin bir halkası olacak şekilde birleştirmek ve strateji, bütçe, plan, sistem, süreç ve teknolojik değişikliklerde, kişilerde kuvvetli his ve tutkular sağlayabilmek.

3-Takımlara ve ana noktalara yoğunlaşmak.

4- İşletmelerin küçülmesi (downsizing) veya kişileri strese sokan ve hastalanmalarına neden olan diğer faaliyetlerin üzücü, ızdırap verici ve mutsuzluk yaratıcı olmasına karşı koymak.

5- İnsanlara hür irade ve ümit vererek, kötümser düşünme ve aldatmalar karşısında olmalarını onlara aşılacak.

6- İnsanlara vizyon ile hareket etme konusunda bir şans tanıyarak, onları teşvik edecek bir “çekici güç” oluşturmak.

7- Hiçbir şeyin parçası olmak istemeyen, gerçeklerden uzak, kaprisli aptal, hayalperest insanları reddetmek.

8- İşletmenin parçası olan ve bireylere ulaşma konusunda heyecan duyan kimselere, bunu başaranların onlar olduğu hissini vererek, duygularını destekleyen kişiler olmak

Korac Kakabadse ve Kakabadse (1998) vizyoner liderliği doğa tarafından dönüşümsel ve aslında bir idari yapılanmadan tamamen farklı yönetsel veya bir geri bildirimsel süreç olarak düşünmektedirler.

1.4.6. Etkileşimci Liderlik

Kelime olarak “birbirini karşılıklı olarak etkileme işi” (TDK,2005) anlamına gelen etkileşim sözcüğü, liderlik bağlamında izleyenlerini (astlarını) etkilemek anlamında kullanılır.

Etkileşimci liderliğin yönetimle eş anlamda olduğu vurgulanmıştır (Şencan, 2005:9). Literatüre baktığımızda etkileşimci liderlikle ilgili ilk görüşü Burns’un “liderlik” adlı eserinde 1978 yılında görmekteyiz (Conger, 1999:145). Daha sonra ise Bass 1985 yılında araştırmalarıyla tanımlamıştır (Gayef, 2006:12). Burns’a göre etkileşimci lider, çalışanları ile performans karşılığı ödüllendirme gibi belli değerlere dayanan alışverişle karşılıklı anlaşma ve destekle liderlik davranışlarını sergiler. Çalışanlarına ulaşması gereken hedef ve sonuçları belirleyen etkileşimci liderler bu belirlene hedeflere ulaşıldığında çalışanlarını ödüllendirir (Gayef, 2006:13). Diğer

liderlik yaklaşımlarından farkına baktığımızda diğer liderlik tarzlarında temel felsefe genellikle çalışanların durumuna uygun liderin destekleyiciliğine ilgi ve ödül ceza gibi sistemlerin uygulanmasına dayalı olduğunu görmekteyiz. Oysa bu liderlik tarzında çalışanların moral ve motivasyonlarını karşılıklı olarak arttırdıkları bir süreç söz konusudur (Lowe vd, 1996:7). Bass'a göre ise çalışanların sorumlulukları görevleri, beklentilerini ve lidere bağlılıklarında dolayı kişisel çıkarlarına uyan yararları liderler çalışanları için açıklar, diğer bir ifade ile liderin çalışanlarının performanslarına karşılık sunduğu ödüllere dayanan bir alışveriş söz konusudur (Gayef, 2006:14).

McGregor Burns, politik liderlik konusunda Weber'in ekonomik ve ekonomik olmayan otorite kaynağından ve Herbert A.Simon'un yönetsel öğretilerinden yola çıkarak dönüşümcü liderlik (transformational leader) ve etkileşimci liderlik (transactional leader) ayrımına gitmiştir. Bu konudaki ilk çalışmalarında dönüşümcü liderliği etkileşimci liderlikten ayırt edici özellikleri tespit etmeye yönelik olarak başlamıştır (Brestrich, 1999:113; Allix, 2000:10).

Etkileşimci (İşe yönelik) liderlik (Transactional Leadership) biçimi temel olarak geleneklere ve geçmişe bağlı olarak hareket eder. Etkileşimci liderlikte, çalışanların sorumlulukları, liderin onlardan bekledikleri, çalışanların gerçekleştirmeleri gereken işler, lidere itaat ve yapılan işleri yerine getirmeleri karşılığında elde edecekleri ödüller açık bir biçimde ortaya konmaktadır. Bass'a göre etkileşimci liderin özellikleri şunlardır (Luthans, 1995:357-358).

*Lider izleyenlerin başarılı performansına önem verir.

*İzleyenlerin amaçlarına ulaşmaları için ödül-ceza sistemini uygular. Ödül-ceza sisteminde lider, istenilen sonuçlara ulaşanların bu davranışlarını

sürdürmeleri için ödül sistemini çalıştırırken, aksi durumda ceza sistemini devreye sokar.

* Lider yetkisini ödül (para ve statü verme) ve ceza biçiminde kullanmaktadır. Lider sadece izleyenlerin beklenmedik durumlarında veya önemli bir konuda yardım istediklerinde yanıt verir. Yani lider kural ve standartlardan sapmaları düzeltmek üzere sadece standartların karşılanmaması durumlarında devreye girer.

*Lider, görev tanımlarını yaparak izleyenlerin görevlerini en etkin nasıl yapacaklarını açıklar. Grubun devamlılığını sağlamak için görevlerin yapılmasında “güven” şarttır.

*Lider izleyenlerin geçmişten süregelen faaliyetlerinin etkin ve verimli olması için veya geliştirilmesi için iş yapma ve yaptırma yolunu seçer.

*Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler. İzleyiciler kendilerinden ne isteniyorsa onu yaparlar

Bass’a göre etkileşimci liderlik boyutları şöyledir (Gayef, 2006:18-19):

Koşullu ödüllendirme: Çalışanlar, liderin övgüleri, vaadleri, ödülleri veya negatif geri dönüt, hata bulma, mobbing ve disiplin ile motive edilirler. Lider ve çalışanlar arasında yazılı olmayan gizli bir anlaşma söz konusudur. Liderler bu anlaşma şartlarını çalışanların yerine getirip getirmemem durumuna göre hareket eder.

İstinai yönetim: Bass ve Avolio (1993) istisnalarla yönetimi iki alt boyuta ayırmışlardır.Bu alt boyutlar,pasif ve aktif yönetim tarzlarıdır (Bass ve Avolio, 1993:51-55). Çalışanlar liderleri tarafından sürekli gözetim altında tutulurlar. Çalışanların başarılı olabilme ölçütleri belirlenerek bu standartlardan sapma olması halinde, izlenen hataların en kısa sürede

düzeltilme faaliyetleri gerçekleşmektedir. Prosedürleri, standartları aktif olarak izliyor ve olumsuzluk halinde ya da oluşma olasılığı halinde müdahale ediyorsa istisnalarla yönetimin aktif boyutudur (Gayef, 2006:18-19). Aktif yönetim tarzı beklentilere göre yönetim tarzıdır. Bu tarzı benimsemiş yöneticiler, dikkatini, düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırır, örgüt içinde olayların kaydını tutar.

İstisnai yönetim-pasif: Yönetici sorun ortaya çıkana kadar herhangi bir müdahalesi olmuyor ise bu da istisnalarla yönetimin pasif boyutudur (Bass ve Avolio, 1993:51-55). Ceza ve disiplin istisnalarla yönetimin bir aracı olabilir. Bu yönetime sahip yöneticiler, örgütte herhangi bir aksaklık çıkmadıkça harekete geçmez. Kurumda hata ve sapmalar olursa yönetici elindeki yetkiyi kullanarak ceza yöntemini kullanabilir.

Liderler çalışanlarına başarısızlık veya belirlenen ölçütlerden sapma gösterildiğinde veya süreç başarısızlık ile sonuçlandığında bir geri bildirimle açıklandığında müdahale etmektedir. Kısacası liderler sorunlar büyünce harekete geçmektedirler (Gayef, 2006:18-19).

Etkileşimci ya da transaksiyonel liderlik tarzı çalışanların geçmişten gelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli hale getirmek ve iyileştirme yolu ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçerler (Eren, 2001:456-458). Etkileşimci liderler gelenekselci bir yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu gelenekleri sürdürme ve bunları yeni nesillere bırakma açısından yararlı hizmetlerde bulunur. Durgun büyüme ve tasarruf politikası benimsemiş örgütlerde transaksiyonel liderlik daha etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005:6) Etkileşimci lider çalışanların ödül alabilmeleri için neleri başarabilmeleri gerektiğini açıkça ortaya koyar. Çalışanların performans standartlarını karşılamak için anlaşmaya uygun gerekli çabaları göstermeleri durumunda onları ödüllendirir. Liderler kendilerine bağlı çalışanların ihtiyaçlarını anlarlar

ve çeşitli ödüllerle hedeflerine ulaşmaları için çalışanları teşvik ederler. Takipçiden yapması beklenen ile bunun için gerekli performans sonucunda elde edeceği şey arasında yakın bir ilişki olduğunu bilir. Bir şekilde değiş tokuş vurgulanır. (Bass ve Avolio, 1993: 51-55).

Kısaca özetlemek gerekirse; Transaksiyonel liderler olarak da nitelendirebileceğimiz etkileşimci liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri devam ettirme ve bunları gelecek nesillerde aktarma konusunda oldukça başarılıdır. Etkileşimci liderlik, bir örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyici bir tutum olarak algılanmamalı, ancak bu şekilde yönetilen şirketlerin başarı grafiğinin normal bir artış göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca yol-amaç teorisi ile yakından ilgili etkileşimci liderlikte, işler performansın anahtarı gibi görülmektedir (James, 1996:151).

1.4.7.Otokratik Liderlik

Demagog lider olarak da adlandırabileceğimiz Otokratik liderler korkutma tehdit ve gözdağıyla önderlik eder (Gerzon, 2006:35). Çalışanlarını yönetimin dışında tutarlar. Yani amaçların, planların, politikaların belirlenmesinde izleyicilerin hiçbir söz hakkı yoktur (Ömer, 1997:107). Gücü kendilerinde merkezileştirirler. Otokratik liderler kendilerine söyleneni yapan çalışanları için tüm iş ortamını yapılandırır, tüm yetki ve sorumluluğu kendi üzerlerinde toplarlar (Eren, 1989:437). Kendilerine muhalif olanları ise günah keçisi haline getirirler (Gerzon, 2006:35).

Karar verme, düşünme üstlerin görevidir. Üstün düşündüklerini ve kararlarını uygulamakta astın görevidir. Otokratik tipteki liderleri McGregor'un kuramındaki düşüncelere sahip kişiler olarak da tanımlayabiliriz. Bunlara göre astlar emirlere direnen, zorlanmayınca çalışmayan, örgütü düşünmeyen, gerekirse kendi yararı için örgütü zarara sokan, yalnızca

çıkarlarını düşünen, sorumluluktan kaçan kişiler olarak algılanır (Güney, 1997:212). Tümüyle örgüte egemen olmak isterler (Gerzon, 2006:36).

Otokratik lider, herhangi bir konuda itiraz kabul etmediği gibi, tartışma yanlısı da değildir. Bu tür bir lider kendi basına düşünür ve karar verir. Bu tür bir liderin astlarının üstlendiği rol ise söylenenleri itiraz etmeden yapmanın ötesine geçmemektedir. “Neyin yapılmasının veya yapılmamasının en iyi olacağını sadece lider bilir” varsayımı, otokratik liderliğin temel felsefesini oluşturur. Otoriter lider bir gerçekliği astlarına öğretmeye, anlatmaya ya da dayatmaya çalışır. Otokratik liderlerin genellikle kullandıkları güç kaynakları ödül, ceza, yasal ve zorlayıcı güçlerdir. Bu tür liderler devamlı olarak ise yönelik davranışlar da bulunurlar.

Otokratik liderler için örgütün çıkarları her şeyden önemlidir. Örneğin bir lider verimlilik artana kadar izinlerin verilmeyeceğini belirterek, başarılı sonuçlar alacağına inanabilir. Ancak düşmanca tepkiler, verimlilikte düşüşler görülecektir. Otokratik liderlerin olduğu gruplarda üyelerin daha saldırgan, lidere daha fazla bağımlı ve yapılacak işten çok aşka durumlarla ilgilendikleri yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır. Bu ortamda çalışanlar lider ortamı terk ettiğinde, çalışmaları liderin olduğu durumlardan daha az olmuştur (Arkonaç, 1993:52). Otokratik liderlik genellikle olumsuz olabilir, çünkü çalışanlar olaylardan habersiz, güvensiz liderin yetkisine karşı korku içindedirler. Ancak bu durumda lider gücünü gruba ödül dağıtmak için kullanabileceğinden liderlik olumlu da olabilir. Güdüleme biçimi olumlu olan otokratik bir lider genellikle hayırsever otokrat adını alır. Hayırsever otokrat bazı durumlarda verimlilik ve iş doyumu sağlamayı başarabilir. İnsanlar ana-baba, öğretmenler ve hükümet bürokratları gibi çok sayıda otoritenin bulunduğu kültürel bir ortam içinde olgunlaştıklarından, bazı çalışanlarda otokratik liderlik bekleyişi vardır. Yöneticiler bazen beğenilme ve otorite

arasındaki uygulamalarda bir açmaza girerler. Böyle zamanlarda otoritelerini bir kenara bırakıp "iyi çocuk" rolünü oynarlar. Bu tür uygulamaları yaptıklarında daha demokratik görünürler. Eğer yönetici, astlarının onun bu durum ve otorite eksikliğinden yararlandığını düşünürse, büyük aksilikler çıkarabilir (Arkonaç, 1993:58).

Yüksek verimlilik otoriter yöneticilerin yönetim anlayışını oluşturmaktadır. Bu tip yöneticiler otoriter davrandıkları sürece kendilerini rahat, mutlu ve güçlü hissederler. Yetki devrine devamlı olarak karşı çıkarlar. Otoriter liderlerin çalışanlara diğer bir etkisi de yaratıcılığın ortadan kaldırılmasına neden olmalarıdır (Bumin, 1990:16). Çünkü bu tür liderlere göre, astlar sıkı bir biçimde izlenmeli ve denetlenmelidir. Aşırı düzeyde dogmatizm ve otorite ile alt düzeyde özsaygıya sahip olan tarafların çalışma içinde olmamaları için nedenler azdır (Bumin, 1990:18). Anlaşmazlık içinde olan ve yapıları esnek olmayan liderler (otoriter liderler), bu yapıları nedeniyle çatışmaları da örgütlerin hedefleri doğrultusunda çözümlemeleri beklenemez. Geleneksel süreçler hiçbir değer yaratmayan, sadece elemanların süreci istismar etmemelerini sağlayan denetleme ve denetim adımlarıyla doludur (Hammer ve Champy, 1997:52). Otokratik liderler genelde üretime dayalı liderlerdir denilebilir. Tekliflere kapalıdır. Karar verme yetkisine sahip tek kişidir. Eleştiriye kapalıdır. Hiçbir zaman tartışmaya açık bir davranış göstermez. En iyi ve doğruyu kendisinin bildiğini düşünür. Otokratik Lider özellikleri, örgüt, yönetici, kültür, strateji ve ana tema açısından Tablo 5’de sunulmuştur (Vries, 2007:143).

Tablo. 5. Otokratik Lider Özellikleri

Örgüt	Yönetici	Kültür	Strateji	Ana tema
Katı resmi kurallar, Gelişkin enformasyon sistemleri,Törenleştirilm iş değerlendirme prosedürleri,aşırı doğrudanlık ve doğruculuk ve bireysel yönetici statülerinin kuruluştaki özgül konumlardan kaynaklandığı bir hiyerarşiyle belirlenir	Yukarıdan aşağıya kuruluşa Kuruluşa egemen olma Eğilimindedir; herkesin sıkıca tarif edilmiş kurallara uyumasında ısrar eder; dogmatik ya da dik kafalıdır;mükemmeliyetçilik takıntısı, ayrıntı, rutin törenler, verimlilik ve her şeyi kilit altına alma gibi takıntıları vardır.	Katı,içe Yönelik ve Yalıtımacı; Yaratıcı olmayan,itaatk ar, Kendini güvende Hissetmeyen çalışanlarla Doludur.	İyi hesaplanmış Ve odaklı; geniş kapsamlı değerlendirme Prosedürleri:yavaş ve kendini uyarlama Becerisi yok; dar ve Yerleşik bir temaya Dayanır,diger faktörleri dışlayarak Stratejinin tek bir yanına takılmıştır (örneğin maliyet ve Kalite).	“Kendimi Olayların Gidişatına terk edemem. Beni Etkileyen Her şeye Hakim Olmak ve Kontrol Etmek İsterim.

Otokratik lider davranışının yararlarından ilki: bürokratik ve otokratik toplumlarda yetişmiş ve eğitim görmüş izleyicilerin beklentilerine uygun olmasıdır. İkinci yararı ise: otokratik liderlerin kendilerini tam yetkili oldukları zaman daha etkili ve rahat hissetmeleridir. Üçüncü yararı da: lideri daha fazla isi ile ilgilenmeye, daha etkin ve hızlı karar vermeye götürmesidir. Otokratik liderliğin en önemli sakıncası, liderin aşırı derecede bencil davranması ve izleyicilerin inanç ve duygularını hiç dikkate almamasında görülür. Diğer bir sakınca ise, grup içinde liderden başka kimsenin amaç, plan, program ve işgörme yöntemleri üzerine söz sahibi olmaması nedeni ile yaratıcılığın azalmasıdır (Eren, 1989:438).

Otokratik liderlik bürokratik toplumlarda yetişip bu eğitimi alan ve birikime sahip olan insanlar için uygun bir tarzıdır. Liderler veya yöneticiler, izleyicilerin veya astların duygularını ve düşüncelerini çok fazla dikkate almadıkları için iş doyumsuzluğu çok yüksek, örgüte olan bağlılık düzeyleri

de minumumdur. Otokratik lider davranış biçiminde yetki merkezde toplanmıştır (Serinkan, 2008:156). Örgütün yeni kurulduğu ve temel eğitime ihtiyaç duyulan ve faaliyetlerde yeni olan örgüt politakısı benimsetmede bu liderlik yaklaşımı uygun olacaktır. Bu liderlik biçimi örgütsel bir kriz çıktığı anda kaza gibi acil durumlarda ve hayati bir tehlike söz konusu olduğunda uygulanmalıdır (Ardıç, 2007).

Newstrom ve Davis'e göre otokratik liderliğin başarılı olması için liderin kişiliği ile saygınlık ve bağlılık oluşturacak derecede güçlü ve zeki bir insan olması gerekmektedir (Şafaklı, 2005:134). Otokratik liderlikte kararlar tek erkten alındığı için hızlı alınabilmektedir. Ancak liderin bencil davranması ve çalışanların inanç ve duygularını yeterince dikkate almaması, örgüt çalışanlarında iş doyumsuzluğuna yol açmakta bu da beraberinde çalışan bağlılığını azaltacağı söylenebilir (Eren, 1989:382). Bütün bunlar zamanla liderin çalışanlar üzerinde etkisini de zayıflatabilir.

1.4.8. Etik Liderlik

Etik kavramı tarihten bugüne önemini koruyarak gelmiştir. Bütün toplumların etik kuralları vardır. İnsanlar bu etik kuralları benimseyerek, düzenli bir sosyal hayat kurmaya çalışmışlardır. Her örgüt sahip olduğu kültüre bağlı olarak etik kurallar geliştirmiştir. Örgütlerde var olan bu etik kurallar liderlik tarzlarını etkileyerek etik liderlik tipinin ortaya çıkmasını sağlamışlardır (Doğan, 2005:52). Belirli etik değerleri ve ilkeleri ön planda tutmaya dayalı liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2003:40).

Cullen, Victor ve Stephens (1989:50) örgütlerde etik iklimin, her düzeydeki yönetici ve çalışanların etik kararlar vermesini kolaylaştıran bir ortam yarattığını belirtmektedirler. Etik liderlik, örgütte çalışanların gerek ahlaki ikilemler gerekse çatışmaya yol açan değerler arasında en etik olanını kararlaştırmada yönlendirme gücü taşır. Etik iklim oluşturma, liderin en

önemli rolü haline gelmektedir. Ahlaki ikilemler ve çatışmaya yol açan değerler karşısında çalışanların “Ne yapmalıyım?”, “Nasıl yapmalıyım” sorularına daha net ve doğru kararlar verebilmesinde, liderlik ettiği oldukça önem taşımaktadır.

Pehlivan (1998:6) yönetsel etiği şöyle tanımlamaktadır: yönetsel kararların verilmesinde tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmayı; bireylerin varlık ve bütünlüğüne saygıyı; herkes için iyi olacak eylemlerin seçilmesini ve eylemlerde adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk, saygı, açıklık, sevgi, demokrasi, hoşgörü gibi evrensel değerleri temel almayı sağlayan, yöneticilere eylemlerinde yol gösteren davranış ilkeleridir.

Örgüt etiği (Cullen, Victor ve Stephens, 1989:51)

1. Örgüt üyelerini etik açıdan ilgilendiren konuların hangileri olduğunu,
2. Bu konuları anlamak önemsemek ve çözmek için kriterlerin neler olduğunu tanımlanmasına yardım eder.

Sergiovanni’ye göre moral ya da etik lider; moral gücü temel olarak çalışanlarını etkilemeye yönelik liderlik olarak tanımlamaktadır (Çelik, 2003:92). Erdoğan’a göre etik liderliğin olabilmesi için; ortamın uygun ve lider ile çalışanların aynı değer ve ilkelere bağlı olması gerektiğini belirtmektedir (Erdoğan, 2002:49). Etik liderler çalışanların etik davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak ele alır. Liderlik davranışlarının yanında bunları etik davranışlarla da bütünleştirmeyi gerektirir. Liderin gösterdiği bu davranışlara inanmış olması da gerekmektedir. Örneğin liderin davranışlarında dürüst olması bunları davranışlarına yansıtması çalışanlarla güvenli bir ilişki kurmasını sağlayacaktır (Çelik, 2003:93). Konuyla ilgili literatür taramasında 1996’ lardan beri okul yöneticilerin etik liderliği ve etik ilkeler konusunda çeşitli görüşlerin ortaya atıldığını görebiliriz. Aynı yıl Amerikan okul

yöneticileri derneği etik komitesi eğitim yöneticileri için bazı etik ölçütler geliştirmişlerdir. Bu ilkelere uyulması gerektiğini savunan derneğin ilkeleri şöyledir (Aydın, 2002:162):

1.mesleği onur ve saygınlığın korunması

2.yasa ve yönetmelikler uyulması

3.herkesin eğitim hakkını alabilmesi için katkı sağlanması

4.yapılacak anlaşma ve sözleşmelerde saygınlık ve yasallık ilkesi

5.kamuoyu güvenin kazanılması

6.görevi yerine getirirken, sunulan kişisel mesleki kazançların reddedilmesi

7.dürüst bilgi ve açıklık ilkesi ile hareket edilmesi olarak sıralanmaktadır.

Karip (1998:43)'in aktardığına göre; Bennis ve Nannus, liderliğin çok çalışılmış ama çalışılma oranı ile edilen bilginin örtüşmediği bir alan olarak ifade etmiştir (Karip, 1998:43). Liderlik anlayışlarının ilerleyen zamanlarda ahlaki boyutu öne çıkmaya başlamıştır. Çağımızda insanları etkilemek için bürokratik ve yasal temeli otoritelerden çok değer inanç tutku ve güven temelli liderlik anlayışlarına gereksinim duyulmaya başlanmıştır. Etik liderliğin temel etki ve gücü moral ve etik otoriteye dayanmaktadır. Etik lider moral ve bürokratik gücü birlikte kullanabilen değer ve inançlar sistemi oluşturmuş liderdir (Sergiovanni, 1992:16). Etik liderin en önemli özelliği verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluk taşımasıdır. Doğru ve yanlış birbirinden ayırabilen lider örgüt içinde kendisine olan güveni sağlayarak çalışanlarını etkilemekte ve doğruluk sadakat gibi sosyal değerlerin gelişmesine katkıda

bulunarak çalışanların örgüte olan bağlılığını da arttırmaktadır (Turhan, 2007:19).

Etik liderlik türleri: Hizmete Yönelik, Otantik ve İlke Merkezli olarak sıralanabilir (Turhan, 2007:31):

Hizmete yönelik liderlik; Kahya(Steward) ve hizmetçi(Servant) liderlik olmak üzere iki boyutuyla ele alınmıştır. Her iki liderlik tarzı da Greenleaf'ın öne sürdüğü kahyalık temeline dayanır. Kahya liderlik, liderlikten önce hizmetçiliği düşünen bir liderlik biçimi olarak tanımlanır. Böyle liderler insanlara hizmet etmeye yönelik doğal bir duyguya sahiptir. Bu duyguyla bilinçli olarak hareket eder. bu liderlikte liderliğin temel amacı örgüte örgüt çalışanlarına ve topluma hizmet etmek hizmeti kendi çıkarlarının üzerinde tutmaktır. Kahya liderler çalışan ve tüm paydaşlara bazı sonuçlara ulaşmak için gerekli olan araçlar olarak davranmaz” hizmete yönelik liderlikte çalışanları ikna etme onlara model olma gibi özellikler olmasına karşın tek temel bunlar değildir. Önyargılardan arınmış insanlara değer veren bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir (Whetstone, 2002:389).

Otantik lider; “authentic” kelimesinden gelmektedir. Gerçek hakikat içten gibi anlamları içerir (Redhouse, 1999). Otantik liderlik kavramı açısından güven inanç olarak ifade edilebilir. Etik ilkeler doğrultusunda gösterilen güven temelli ilişkileri içerir (Cunningham ve Cordeiro, 2003:190).

İlke merkezli liderlik; Covey'e göre liderlik belli ilkelere dayalıdır. Ceza almayacağımızı bilsek bile doğal kanunları çiğneyemeceğimiz gerçeğine dayanır. Bu nedenle ilkelerimiz değişmez olmalıdır. Çalışanlar başarmak istedikleri şeylerin onların elinde olduklarının düşündükleri için onları izlerler. İlke merkezli liderlikte çalışanlarla ortak bir etik saygı değer güven ve sadakat vardır (Starratt, 2003:196).

Örgütlerde kaliteye odaklı bir örgüt yapısı oluşturmak için liderlerin, kurum kültürünün yaratılmasında destekleyici etik kuralları ve değerleri oluşturma ve bunları yaşama geçirme sürecinde çalışanlarına örnek olması gerekir (Yılmaz, 2006:38; Kalder, 2000:2). Liderlerin, doğruluk, dürüstlük, adalet, hoşgörü, değerlere ve kurallara saygı; alçak gönüllülük, takdir etme ve ödüllendirme; toplumsal sorunlara karşı duyarlılık, liyakata önem verme gibi etik değerler temelli özelliklerin olduğu ahlaki liderlik davranışları göstermesi çok önemlidir (Aktan, 1999:99). Özellikle liderler, çalışanların haklarını koruyarak onların var olan potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamın oluşması için etik bir sorumluluğa sahiptirler. Lider çalışanlarına karşı dürüst olmalı, adil davranmalı ve çalışanların potansiyellerinin ortaya çıkması için kendilerine fırsat tanımalıdır (Buban, 1995) .

Etik liderlik, liderlik yapma sürecinde liderlik becerisi ile etik değerlerin dengesi olarak belirtilir. Etik liderlik, insanların karakter yapılarına bakmaksızın ve önyargı olmaksızın onların bireysel farklılıklarını ve inançlarını kabul etmektir. Etik liderlik, etik karar verme, etik değerleri sistem yapısına dahil etme ve bu sistemi oluşturma becerileridir (Yılmaz, 2006:39)

1.4.9. Stratejik Liderlik

Günümüzde rekabet koşullarının giderek ağırlaşması, sınırlarının belirsizleştiği ve insanların her geçen güne istediğini daha iyi bilir hale geldikleri değişen dünyada farkı yaratmak stratejilerin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Strateji, müşterilerin tercihlerindeki değişiklikleri görebilmek, çalışma alışkanlıklarında meydana gelen değişimleri fark edebilmek, müşteriye rakiplerin sunamadığı yararları sunabilmektedir (Kırım, 2005:9). Her örgütün bunun için çaba gösterdiği günümüz koşullarında, kuşkusuz bu örgütlerde liderlik de son derece önemlidir. Bunun nedeni ise geçmişte başarılı

olunan yönetim ya da liderlik tarzlarının değişen dünyada uygulandığında aynı başarıyı sağlayıp sağlayamayacağıdır. Hızlı değişimin söz konusu olduğu ortamda başarıyı getirecek liderlik “stratejik liderlik” olacaktır (Kırım, 2005:113). Crom ve Bertels’e göre örgütsel değişimi yönetebilmek ve yönlendirmek kendi içinde rekabet avantajına sahip olabilme gücünü göstermektedir (Günlü, 2008:195). Bir liderin stratejik düşünebilmesi farklı düzeyde olgulara, olaylara, sorunlara, çevresel değişikliklere bakabilmesi ve gerekli yanıtları verebilmesi anlamına gelmektedir. Stratejik tarzda yönetime yaklaşabilmek özellikle liderler; rekabet avantajı yaratmayı, rekabeti süreklileştirmeyi hedeflediklerinde, geleceği ön plana almak istediklerinde ve örgüte bütüncül yaklaşmak istediklerinde söz konusu olmaktadır (Barca, 2002: 9-26). Bu bağlamda söz konusu liderlerin genel olarak temsil yeteneği taşıyan, ekip kuran, sorun çözen, etkin kararlar veren hakemlik yapan, koordinasyon gücüne sahip olan, ilham veren, önerilerde bulunan, örnek alınan, öncü, insan odaklı, işbirliği sağlayan, empati yapabilen, katılımcı, risk ve sorumluluk alan kişiler olmaları gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak, liderin, gruplarını örgütleyebilmesi, tartışarak çözümler bulabilmesi, kişisel bağlantı kurabilmesi ve sosyal analiz yeteneğine sahip olabilmesi gerekmektedir (Günlü, 2008:196). Örgütlerin gelecekte başarı elde edebilmeleri için değişimlerden fırsat yaratmaları gerekmektedir. Dolayısıyla örgüt içerisinde liderlerin etkin olduğu ve lider gibi düşünmeye başlayan, liderleri örnek alan izleyicilerin sayısının arttığı bir ortamın yaratılması gerekmektedir (Akın, 2001:96). Örgütün geleceğini ve sorumluluğunu üstlenen liderler öncelikle ellerindeki kaynakları en uygun biçimde ve en gerekli yerde en uygun zamanda kullanmalıdırlar. Liderlerin buradaki en büyük ve en önemli sorumlulukları, uyguladıkları stratejiler ile izleyicilerine daha kısa sürede, daha az maliyet ile ve daha az kayıpla amaçlarına ulaşma imkanı tanımalarıdır. Liderlerin bütün bunları yapabilmeleri için örgütün

misyonunu belirleyerek SWOT Analizi yapmaları yani örgütün güçlü yönlerini, iyileştirmeye açık alanlarını, fırsatları ve tehditleri belirlemeleri, bu doğrultuda stratejik amaç ve faaliyetlerini belirleyerek, rekabet stratejisinde onları başarıya götürecek “stratejik tasarım”ı gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Yeniçeri, 2006:56). Bu bağlamda Stratejik Liderlik örgütler de gerekli stratejik değişimi oluşturmak amacıyla geleceği görme, vizyon belirleme, esnek yönetim ve çalışanların performansının güçlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Hitt vd., 1999:439). Stratejik liderlerin, müdahale noktalarında etkili karar verme yetenekleri vardır. Örgütlerin içinde stratejik değişim için anahtar noktalar konusunda yeteneklidirler. Bu yaklaşım Burgelman ve Grove tarafından stratejik etki noktaları olarak adlandırılmaktadır. Bu etki noktaları mümkün olduğu zamanlar yeni görüşleri geliştirme yeni stratejileri yaratma ve yeni boyutlara yönelmek olarak bir organizasyon gelişmesinde kritik noktalardır. Bu noktalar stratejik müdahale ve stratejik fırsatlar olarak sayılabilir (Davies ve Davies, 2004).

Genel olarak “Dışa Dönüklük / İçe Dönüklülük”, “Uyumluluk”, “Bilinçlilik”, “Dengellik”, “Yeniliğe Açıklık” gibi kişilik özelliklerine sahip olan stratejik lider, kendini beğenen/beğenmeyen, etik, çalışkan özellikler de sergileyebilmektedir. Dolayısıyla Stratejik Lider, ”geleceği görebilme, vizyon oluşturabilme, esnek olabilme, izleyenleri güçlendirebilme, yetenekleri aracılığı ile gerektiği zamanlarda stratejik değişimleri yapabilen kişidir.“ Etkili Stratejik Lider,”tüm bunları gerçekleştirirken, aynı zamanda çalıştığı bireylerin duygu ve düşünce davranışlarını anlamlı biçimde etkileyebilme özelliğine de sahip olan kişidir” (Ülgen ve Mirze, 2004:374). Bireyleri aynı hedef doğrultusunda birleştirmeye çalışan ve bu konuda ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilmeye uğraşan liderlerin örgüt stratejilerine uygun olup olmadığı önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu anlamda ilk olarak mevcut liderlik konumunda kimin olduğu önemlidir. Diğer cevaplanması gereken

konu ise liderlerin seçilen stratejiyi uygulayabilecek nitelik ve yetkinliklere sahip olup olmadığının belirlenmesidir. Söz konusu liderlerin başarısız olduğu görüldüğünde de gereken değişikliklerin yapılabilmesi gerekmektedir. Etkili bir yönetim uygulamak zorunda olan liderler, karmaşıklık ve değişimle başa çıkmak, rekabetçi ve değişken çevrede başarılı olmak, çıkar gruplarının istek dengesini sağlayabilmek gibi fonksiyonları başarmak için örgüt geliştirme tekniklerini bilmek ve uygulamak zorundadırlar (Eren, 2005:446-447). Tichy ve Sharman (1993) stratejik liderlerin, üstlenebildiği bir üç aşama sürecini önerir bunlar (Davies ve Davies, 2004):

*uyanma: okulun geleceği ile ilgili etkili bir yapılanma kararı farkındalık

*öngörme: yeni işlem yolunun ne olduğunun açık ve anlaşılır bir resmin inşası

*yeniden yapılanmadır.

Ülgen ve Mirze, Stratejik Liderlik Tarzlarını 3 başlıkta toplamaktadırlar (Ülgen ve Mirze, 2004:376-380).

**Geleneksel –Etkileşimci-Transaksiyonel Stratejik Liderlik:* Çalışanların amaçları ile örgütün önceden belirlemiş olduğu amaçlar arasında liderlerin görevi, bağımlılık ve ilişki yaratmaktır. Bu tarz liderler, geleneksel liderlerdir ve literatürde işlemci ya da transaksiyonel liderler olarak da ifade edilmektedirler. Dolayısıyla daha çok örgütlenme, yürütme ve kontrol ve yönetim fonksiyonları ile ilgilidirler. Rekabet stratejileri dikkate alındığında ise maliyet liderliği en çok tercih edilen stratejidir.

**Dönüşümcü Stratejik Liderlik:* Bu tarzı benimseyen liderler ciddi etkileme gücüne sahip olup, örgütsel amaçları kendi kişisel beklentilerinin önüne geçmesine neden olmaktadır. Dönüşümcü liderler, geleneksel

liderlerin özelliklerinin yanı sıra çalışanlarda alışılmış düşünce biçimi ve bakış açılarını ifade etmek için kullanılan paradigmaların dönüşümünü sağlayan karizma,kendine tam güven,entelektüel yaklaşım,başkalarına ilham verme ve samimi ilişki kurma özelliklerine sahiptirler.

**Vizyon sahibi Stratejik Liderlik:* Stratejik Liderlikte en fazla bahsi geçen liderlik tarzlarından vizyoner liderlik son derece önemlidir çünkü vizyon, günlük yaşamın gerçeklerinden ayrılmış bir düşünceyi yansıtmaktadır. Stratejik liderlerin performanslarına ilişkin olarak da son olarak altı çizilmesi gereken bir konu bulunmaktadır. Söz konusu kriterler aşağıdaki özellikleri simgelemektedir;

**Bilgi, süreç kullanımı, basitlik, standartlar ve yapı*

**Takım çalışması becerilerinden özellikle güven yaratma, empati kurabilme, kendini ifade edebilmeyi mümkün kılma*

**Yaratıcılığı, risk almayı, kararlı olmayı sağlayan girişimcilik özelliği*
Liderler kuşkusuz birtakımın gücünü ve yaratıcı enerjisini en üst seviyeye taşıyabilecek yetenekte olan bireylerdir. Özellikle takım çalışması dikkate alındığında transformasyonel liderlerin izleyicilerini güçlendirme konusunda daha etkin olmalarıdır (Özaralli, 2003:342).

Etkili bir stratejik Lider:

- 1.Kendisini sorgulayan ve geliştiren
- 2.Etkili bir yönetici
- 3.Geleceği görebilen
- 4.Çalışanları güçlendirebilen
- 5.Vizyon oluşturabilen

- 6.İyi ilişkiler kurabilen
- 7.Belirsizlikle baş edebilen
- 8.Esnek yönetim anlayışına sahip
- 9. Başkalarını etkileyebilen

Davis ve Davis (2004):'e göre ise bunlar organizasyonla ilgili faaliyetler ve bireysel yeteneklerdir:

A. Organizasyonla ilgili faaliyetler

- 1.stratejik olarak yön verebilen
- 2.stratejiyi faaliyete çevirebilen
- 3.insanları ve organizasyonları düzene sokabilen
- 4.etkili stratejik dönüm noktalarını belirleyebilen
- 5.stratejik becerileri geliştirebilen

B.Bireysel Yetenekler

- 1.İçinde bulunulan anla ilgili doyumsuzluk ve durmak bilmezlik
- 2.taşıyabilme kapasitesi
- 3.uyum sağlama kapasitesi
- 4.bilgelik özellikleridir

Stratejik liderlikle ilgili tanımlara bakıldığında stratejik liderin en belirgin ve en önemli sorumluluğu örgütün yaşamını ve rekabet üstünlüğünü sürdürmesi ile ilgili olduğundan tüm paydaşlara yarar sağlayacak, geleceğe dönük, yönlendirici yetenek özelliklere sahip olması önem taşımaktadır. Ülgen

ve Mirze'nin (2004) yaptığı stratejilerin hazırlanması konusundaki davranış biçimlerine ilişkin incelendiğinde, kendi birimleri ve/veya kurumları ile ilgili olarak stratejilerin yapılmasında başrolü oynayan kişi baş stratejist; stratejilerin yapılması ve onarılması ile ilgili işleri genellikle kendi kurduğu ve/veya kurduktuğu stratejik planlama bölümlerine/komitelere devreden yetki devri paylaşımcı; kilit noktalarda görevli astlarını işin içine katan iş birliği yaklaşımıcı; stratejilerin hazırlanmasında hiçbir şekilde ilgilenmeyen, alt düzeylerden üst düzeylere doğru bir yaklaşımı benimseyen ise özgün ve yaratıcı stratejileri cesaretlendiren ve seçen lider olarak tanımlanmıştır. Stratejik Liderlik Tarzları, liderlerin tarzları yukarıdaki bölümlerde farklı araştırmacılara göre çeşitli kaynaklarda yer alan şekilde gruplandırılmış ve açıklanmıştır.

Buradan itibaren söz konusu liderlik tarzlarından hangilerinin özellikle Stratejik Liderlik Biçimine uygun olduğu üzerinde durulacak ve söz konusu liderlik tarzları açıklanacaktır. Zira stratejik liderlik tanımı, liderlik tanımının daha belirgin ve karmaşık halidir.

Stratejik liderlik teorisi örgütlerin üst düzey yöneticileri ve tepe yöneticilerinin birer yansımaları olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu yöneticilerin, bilgi, deneyim ve tercihleri sadece verdikleri kararlarına değil karar verme durumlarında yaptıkları değerlendirmeleri de yansıtır (Besler, 2001:20).

Stratejik liderin örgütteki liderlik sorumluluklarını şöyle sıralayabiliriz (Thompson, 1997:70-75):

1.Stratejik vizyon: Örgüt ve çalışanları için açık ve anlaşılır bir vizyon belirler.

2.Pragmatizm: Stratejik liderler olayların oluşmasını yardımcı olur ve bu olaylardan olumlu sonuçlar doğmasını sağlama yeteneğine sahip olmalıdır (Cabar, 2005:57).

3.Yönetim ve İdare Stratejik liderlerin insanları ve organizasyonları bir düzene sokma yeteneği vardır (Davies ve Davies, 2004).

4.Yapı ve Kurallar

5.İletişim Ağı

6.Kültür

7.Değişim yönetimi

Okullarında birer örgüt olduğu ilkesiyle stratejik liderlik hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi üzerine etkili liderlik süreci ve belirgin kişisel ve uzmanlık değerlerini temel alan okulun vizyon başarısı için çalışanlara ilham verme ve desteklemeyi içermek olduğu belirtilebilir (Davies ve Davies, 2004)

1.4.10.Paylaşdırılmış Liderlik

Paylaşdırılmış Liderlik teriminin, literatürde ilk karşımıza çıkışı, 1951 yılında Jack R.Gibbin'in kaleme aldığı "Dynamics of Participative Groups" başlıklı çalışmayla olmuştur. Gibb, bu çalışmasında, otokratik, ataerkil, bireyci ve katılımcı olmak üzere, dört farklı liderlik ortamına işaret eder. Bu ortamların ilk üçünde ortamın belirleyicisi, liderin kendisidir. Katılımcı ortamda ise, grup başrolüdür. Grubun bütün üyelerinin büyümesi ve gelişmesi son derece önemlidir. Tek bir lider yoktur, liderlik paylaşdırılmıştır (Lucia, 2004:1).

Liderliğin paylaşdırılması düşüncesinin temelinde, demokrasinin işlevsel hale getirilmesi vardır (Lucia, 2004:2). Paylaşdırılmış liderlik kavramı, bu temelden yola çıkan Richard Elmore tarafından, 1990 yılında tekrar gündeme

taşınmıştır. Elmore okulların demokratik kurumlar haline gelebilmeleri için yerine getirilmesi gereken birtakım şartlardan bahseder. Bu şartlar (Lucia, 2004:3):

- *bilgi ve beceriye dayanan iyi tanımlanmış bir hiyerarşi,
- *öğretmenlerin işe alımı ve değerlendirilmesinde meslektaş katılımı,
- *öğretmen performansını arttıracak bilgiye düzenli erişim
- *bürokratik hiyerarşiye bağımlılık yerine, meslek birliklerine katılım.

Peter Gronn (2000), paylaştırılmış liderliği; etkinin, birden fazla kişi arasında paylaştırılması olarak tanımlamıştır (Lucia, 2004:3). Gronn, liderliğin paylaştırılmasına daha karmaşık bir çerçeveden yaklaşır. İşin yapılması için gereken kaynakların bulunması ve zorunlulukların yerine getirilmesi, tek bir kişinin kapasitesinin çok üzerindedir. İş yükü paylaşıldığında, rollerin tanımıyla ilgili bireysel inançlarımıza rağmen çalışanlar arasında yarı-formal ve düzenli iş ilişkilerinin ortaya çıktığı yeni bir iş dağılımı söz konusu olur (Lucia, 2004:4). Liderliğin birden fazla lider arasında paylaştırılması için, okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik kapasitelerini arttırması ve onlara destek olmalıdır. Okul yöneticilerin bu hedef doğrultusunda yapması gerekenleri Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann'dan şöyle sıralamaktadır (Şenel, 2006:17):

Öğretmenlerin liderliğini teşvik etmek amacıyla okul yöneticileri:

- hedefin açıkça anlaşılmasını sağlamalı,
- tüm tarafların duygu ve düşüncelerini dikkate almalı,
- yanıtlandırması zor soruları sormalı,
- bireysel yenileme ile ilgili gerekli ortamı sağlamalı

-başkalarının öne çıkmasına olanak sağlamak için, gerektiğinde geri planda kalmalı,

-düşüncesinin sınırlarını esnetmeli,

-kazanılan başarılarından güç almalıdır.

Blase ve Blasé (Şenel, 2006:39), okul yöneticilerinin liderliği paylaştırmada izleyebilecekleri yöntemlerle ilgili şunları belirtmektedir.

-güven dolu bir ortam yaratmak ve yaşatmak,

-okulu, dayanışmaya olanak verecek şekilde yapılandırmak,

-ortak karar verme sürecini destekleyecek, mesleki gelişim uygulamaları ve kaynaklar kullanmak

-öğrenme ve öğretmeye odaklanmak,

-profesyonel davranış tarzına modellik etmek,

-öğretmenleri yüceltmek,

-etkili iletişim yöntemlerini hayata geçirmek

Gardner'a göre de paylaştırılmış liderliğe olan ihtiyacı vurgulamak, nitelikli yöneticilere duyduğumuz ihtiyacı reddetmek anlamına gelmez. Tam tersine, başında bulundukları sistemler, paylaştırılmış liderlik aracılığıyla canlandırıldığına, yöneticiler de her şekilde daha etkili hale geleceklerdir (Timperley, 2005:19).

Eğitim yönetimi uzmanlarının, liderliğe ilişkin görüşleri doğruysa; liderlik özellikle de paylaştırılmış şekliyle, okul gelişimi ve etkili okul yönetimi açısından vazgeçilmez bir unsurdur (Crawford, 2005:213).

Liderlik ve okul geliştirmeye ilgili araştırma sonuçları, paylaştırılmış formdaki liderliğin avantajlarını gün ışığına çıkarmış olsa da, bu liderlik çeşidinin okullarda benimsenmesi ve uygulanmasına yönelik bir takım doğal engellerin varlığı kaçınılmazdır. Okullardaki temel yapısal, kültürel ve mikropolitik engellerin, paylaştırılmış liderliğin hayata geçirilmesini zorlaştıracığına yok saymak fazlaca iyimserdir. Statü ve maaş

farklılıklarından kaynaklanan geleneksel hiyerarşiler durumundaki okulların, paylaştırılmış liderlik uygulamalarına hemen cevap vermesi beklenemez. Ayrıca paylaştırılmış liderlik, okuldaki statülere ve statükoya açık bir tehdit olarak da algılanır (Harris, 2004:19-20). Liderlikle ilgili ast-üst anlayışı ve okulların iç dinamikleri, liderliğin paylaştırılmasına bir başka engel yaratır. Okullardaki mevcut liderlik hiyerarşisi, yetkiyi okulun en tepesindekilerde toplamıştır. Bunun yanı sıra, okullardaki farklı kademeler ve farklı zümrelerin varlığından kaynaklanan akademik yapı çeşitliği, öğretmenlerin bir arada çalışabilmesine engel teşkil etmektedir. Bu akademik yapı, öğretmenlerin bazı rol ve sorumluluklarını çok kesin hudutlarla ayırdığından, öğretmenlerin özerk hareket etmesini ve liderlik işlevleri üstlenmesine engel olabilir (Harris, 2004:20).

1.4.11. Paradoksal Liderlik

Verimlilik, istikrar, itaat ve kurumsal görevlerin önde geldiği unvan, yetki, mevki gibi değerlere önem verilen kuruluşlarda değişimi başlatmak yıldırıcı bir iş olabilmektedir. Böyle kuruluşların bir özelliği de bağlılığa, güvenilirliğe, sağlam çalışma ahlakına, gelenek ve mirasın korunmasına yüksek değer biçilmesidir. Öte yandan çok sık olarak aynı kuruluşlar geçmişteki kurumsal tecrübelerine, yani “bizim her zamanki iş yapma tarzımız” anlayışına aşırı bel bağlama tutumunu sergilemeleri, bu tutum düşüncelerin kemikleşmesine, böylece buluşçuluğun ve yaratıcılığın önünün tıkanmasına yol açmaktadır. Please Understand Me (lütfen beni anla) adlı kitaplarında Marilyn Bates ve David Keirse bu kolektif zihniyeti “ermiş mizacı” olarak tarif etmişlerdir.

Ermiş kuruluşlarda değişim çabaları çoğu kez başarısızlığa uğrar çünkü doğası gereği değişim, kuruluşun yerleşik iş yapma çerçevesinde istikrar ve kontrolü sağlayıp sürdürme yönündeki temel arzusu için meydan okuyucu ve

tehlike yaratıcı bir nitelik taşımaktadır. Peter Senge'nin de belirttiği gibi "itış ne kadar sert olursa, sistemin tepisi o kadar sert olur. Çoğu durumda böyle kuruluşlar değişim girişimine koyulur, ama girişimi kontrol altında tutmak için diretir ve bu da sonuçta değişimin gerçekleşmesini önlemektedir. Bütün çalkantıdan sonra boşa kürek çekildiği görülmektedir; aynı anda hem değişmek hem de statükoyu korumak mümkün değildir.

Ermiş kuruluşlarda yeni düşünme ve çalışma tarzlarının nasıl sunulacağı, direncin nasıl kırılacağı değişim aktörlerinin karşı karşıya kaldığı ilk güçlüklerdendir. Bu bir tür simya gerektirir. Simyacıların "sıradan bir şeyi özel bir şeye dönüştürme" becerisi taşıdığı söylenmektedir. Değişim aktörlerinin simyası da statükonun içinden yeniliği yaratma marifetidir. Kuruluşun normal koşulları altında hali hazırda nasıl bir değişim yaşandığını kavramak ermişleri değişime uğratmaya yönelik simya için bir hareket noktası olabilir. Kuruluş değişim ihtiyacını kabul ediyor mu? Nelerin değiştiğini kavlıyor mu? Karmaşıklık çerçevesinde düşünen değişim aktörlerinin sorduğu sorulardan bazıları olarak sayılabilir. Bu yaklaşım kendi kendini uyarlayan bir karmaşık sistem olarak kuruluşa dönük organik bir çalışma içine girmenin kapısını açmaktadır (Lewin ve Regine, 2000:268-269)

Sözünü ettiğimiz kuruluşlarda farklı bir çalışma ve varoluş tarzı açısından üç ortak belirledik. Kendi kendini uyarlayan birer karmaşık sistem olarak kuruluşlarda değişime öncelik etmenin diğer bir yolu da Paradoksal Liderlik'tir. Kuruluşları hep diken üstünde tutacak şekilde birlikte çelişmeanın bir yolu olarak kendiliğinden belire ekipler, güçlü ve zengin bağlantıları geliştiren ve bir topluluk yaratma potansiyelini taşıyan ekonomik ağ içindeki çalışma arkadaşlarıyla, müşterilerle, tedarikçilerle ve başka şirketlerle birlikte varolmanın bir yolu olarak ilişkiler pratiği. Kişisel bir düzeyde liderlerin yaptıkları işleri farklı bir yaklaşımla düşünmesi kendi kuruluşlarını değişim

sürecinden geçirmesi ve değişime iyi bir şey olarak bakan bir kültürü geliştirmesi, yöneticilerin ve ekiplerin kendi kuruluşlarını yaratıcı eşikte tutması herkesin sistem içinde ve dışında sağlam karşılıklı bağlantılar yaratacak ve kuruluşun dinç kalmasını sağlayacak yapıcı ilişkiler kurması konusunda yol gösterici olacaktır (Lewin ve Regine, 2000:302)

İlişkilere değer vermekte geleneksel olarak kuruluşların çoğu düz bir hiyerarşi ve bürokrasi yapısına dayanır; bu durum emsali görülmemiş bir değişimin yaşandığı günümüzde çok gerekli olan nitelikleri, çevikliği ve esnekliği köstekler. Doğrusal bir yapıyı yaratıcı uyarlanabilirliğin inişli çıkışlı alanına ulaşmayı sağlayacak doğrusallıktan uzak bir sürece dönüştürmenin en etkili yolu, ilişkilerin doğrusal olmayan dünyasına özen göstermektir. Karmaşık sistemlerde geri-iletim halkaları bulunur; bu halkaları dinamiği ile sisten zamanla evrim geçirir. Olumlu sonuçlara varmanız için, halkaları pozitif ve yapıcı ilişkilerle beslemeniz ve çalışanlar arasında halkaları zenginleştirecek çok sayıda karşılıklı bağlantının kurulmasını sağlamanız gerekmektedir. İş Hayatı Derneğinden Patrick Burns' ün da belirttiği gibi, kuruluşlarda yaşanan problemlerin kökeninde çoğu kez disiplinsiz ilişkiler yatmaktadır. Böyle ilişkiler negatif enerji yaratır ve kuruluşun başarabileceği ilişkileri sınırlar. Bununla birlikte sadece doğrusal düşünme biçimini aşmak, mevcut ilişkilerin niteliği üzerinde durmaksızın doğrusal olmayan süreçleri benimsemek yetmez. Kuruluş içindeki ilişkiler pozitif değilse ya da kronik bir bağlantı kopukluğu varsa sistemin potansiyel yaratıcılığı tıkanır. Verifone' dan Hatim Tyabjinin belirttiği gibi kendi kuruluşunu yüksek yaratıcılık ve uyarlanabilirlik seviyesinde tutan şey sağlam ve pozitif ilişkilerdir. Diğer bir deyişle kuruluşların çoğunda doğrusal olmayan süreçlere göre çalışmaya ilişkin bir tasarım yoktur, yaptıkları şey hiyerarşiyi ve yapıyı bilinçli olarak değiştirmeye dönük derli toplu bir uğraştan ziyade mevcut ilişkilere özen göstermek ve ardından kuruluşun buradan hareketle çevrilmesine fırsat

vermeştir. Ancak bu ilişkilere ve kendi kuruluşlarına kendi kendini uyarlayan birer karmaşık sistem olarak eğilmeye başlamaları açısından paylaştıkları ortak kalıplar, her ne kadar nitelik olarak farklılıklar olsada bulunmaktaydı. Bu odak değişikliğinin getirdiği sonuç, insanların denemelere girişme sorunlara çözüm bulma, yenilikçi yolları araştırma ve kendi kendilerini örgütleme özgürlüğüne sahip olduğu emniyetli bir ortamın yaratılmasıydı. Böyle bir ortamda kuruluş olarak daha yaratıcı ve uyarlamaya yatkın hale gelmelerini sağlamıştır.

Böylesi liderler kendi kuruluşlarını organik bir yaklaşım olmalarıdır. Kendi kuruluşlarına organik bir yaklaşımla baktıklarını söylerken kastettiğimiz şey, bütün kuruluşu bir makineden çok canlı bir organizma olarak, çalışanlarını da makinenin dişlileri gibi değil bir organizmanın parçası olan karmaşık insanlar gibi görmelidir. Bu perspektif onları ilişkiler dünyasına herkesin bir yol haritası olmaksızın kendi yolunu bulduğu bir dünyaya yöneltir (Lewin ve Regine, 2000:302-305).

Paradoksal lider olarak farklı bir varoluş tarzını yakalamaktadır. Değişme komuta ve kontrolle yön veremezsiniz. Özünde doğrusal olmayan bir süreçte doğrusal bir yaklaşım işlemez. Daha organik bir şeye gerek vardır. İnsanlara hazır bir şey sunmaktan çok insanlarla birlikte ve onlar için çalışmak söz konusudur (Barabasi, 2003:131-135).

Yanında çalışanlarca idealleştirilmek bir lider için son derece ayartıcıdır. Özellikle de kendine güveni yoksa İdeal sayılmak beraberinde tapınma korku nesnesi olmayı, ama aynı zamanda görülmemeyi getirir. Bir görüntü olarak hep gözler önündeyken bir kişi olarak hep gözlerden saklı olmanın paradoksudur (Lewin ve Regine, 2000:316).

Her kuruluşta ne yapacağını başkasından duymak isteyen kendinden daha gl bir insan bulunduğunu düşünmeye gerek duyan ve her şeyin sorumluluğunu üstlenecek bir kişinin varlığı için can atan insanlar vardır. Bunlar başlarında bulunan lidere onun sahip olmadığı nitelikleri yakıştırırlar. Böylece liderler her şeyi kontrol altında tutuğu ve her şeye çözüm bulabileceği buna karşılık başta sahada çalışanlar olmak üzere kuruluştaki elemanların işletmedeki sorunlarına bir çözüm getiremeyeceği yanılsamalarıdır. Liderin rolü bir sihirbaz gibi üstün insan olmak değil Peter Drucker'ın ustaca işaret ettiği gibi "sıradan insan "olmaktır (Drucker ve Maciariello, 2005:3).

Paradoksal liderlik, bir kuruluşun bütünselliğini yönlendirmek ve sistem içinde yaratıcı uygulanabilirliği daha yüksek düzeye çıkarmaya yönelik bağlantılar geliştirmenin bir yoludur. Bu tür liderin çabalarından doğan şey bir lider olarak daha önce bildiğiniz ve yaptığınız her şeyi bir yana atmaktan ziyade farklı becerileri zenginleştirip sarmalamak ve iş hayatına ilişkin yeni bir anlayışa dayanan daha geniş bir bağlama oturtmaktır. Paradoksal liderlik mekanik ve organik bir liderlik uslubunun eşiğinde oturmuş yapı arasında yalpalar ve de karmaşıklık dünyasında yalpalamak sağlıklıdır. Paradoksal liderliğin bünyesinde iki unsur bütünleşir. Bir yandan sağlam bir doğrultu anlayışı berrak bir kimlik anlayışı ve bağlayıcı değerler açısından güçlü bir tutum takınmak, bir yandan da insanları kendi başına bırakmayı yeniliklere açık olayı kuruluşun evrim göstermesine fırsat tanımayı, bu gelişmeye saygılı olmayı ve kendi yolunda gitmesine izin vermeyi bilmek anlana gelir Kendi kendini uyarlayan karmaşık sistemlerde liderlik etmek için hem yol gstericiliğe hem de açık ululuğa gerek vardır. Yani temel paradoks liderlik etmeden lider olmaktır. Burada pratik kavramı bir hedefe varmaktan çok hedef doğrultusunda uğraşmak anlamını taşımaktadır. Pratik yol gösterici ilkeler ve referans noktası sunar. Böylece yoldan çıkma sadece tekrar başlamak ve yola koyulmak anlamına gelmektedir.

Paradoksal liderliğin kuruluşlarda değişim ve uyarlamaya yatkınlık için gerekli koşulları geliştiren üç pratiği vardır (Lewin ve Regine, 2000:323-328): fırsat vermek, erişilir olmak ve uyumlu olmaktır.

1. Fırsat Vermek:

Liderin rolü doğru olduğuna inandığı yön için yol gösterici vizyonu vermek ve değerleri sunmaktır. Bu noktada artık yolun önünden çekilmesi gerekir. Diğer bir deyişle çalışanlar değerlerini anladıktan sonra onlara bu değerleri hayata geçirme fırsatı vermelisiniz. Özgürlük güçlü liderliğigerektilir. Liderin doğruluğuna sıkı bir şekilde inandığı yolu izlemesini zorunlu kılan bazı dönemler vardır. Liderler çalışanları besleyecek birçok bağlantıyı güçlendirecek ve gelişmeleri sağlayacak bir psikolojik yapı yaratarak şeylerin serpilmesine fırsat verir. Dick Knowles'ın kullandığı çanak benzetmesi çok önemli bir metafordur. Çünkü çanak insanlara denemeler yapma iyileştirmeler bulma serbestliği veren böylece aynı anda düzene ve serbestliğe kavuşmayı sağlayan güvenli bir kaptır. Dışarıdan gelecek etkilerin sızması için duvarları geçirgen olan böyle bir çanağı yaratmak için birçok insanı kuruluşun değerlerine misyonuna ilkelere standartlarına ve beklentilerine ilişkin bir görüş alışverişine çıkmak gerekir. Bundan da yapısı zaman içinde sürekli gözden geçirilecek bir kolektif vizyon doğar. Dick'in dediği gibi çanağa ilişkin sağlam bir kavrayışı olduğunda çoğu insan ne yapması gerektiğini bilir.

Kısacası Paradoksal liderler talimatsız yönlendirme, yol göstermeyi içeren serbestlik, kontrole dayanmayan otorite izlerler.

2. Erişilebilir Olmak

Paradoksal liderliğin özünde özen yatar. Ve liderler itinalı umursayıcı olduklarında duygusal bakımdan erişilir hale gelirler. Rasyonel düşünmeyele

sınırlanmaz, yüreklerinin sesine ve içlerinden gelen suygulara kulak vererek konuşurlar. Başkalarından etkilenip heyecana kapılmaktan kaçınmazlar. ve bunu gizleme yoluna gitmezle Paradoksal liderler kuruluş içindeki insanlara açılarak da erişilir duruma gelirler. Bunun ardındaki amaç insanların gerçekte ihtiyaç duydukları şeyeri daha açık görmektir. Erişilebilir Paradoksuz; hem görünür hem de görünmez olmak olamk eşitliği değil ama karşılıklıyı yaşamak. Gerektiğinde erişilir olmak anlamında görünür olmak karşılıklıta buluşmak ve çalışanlardan biri olmak anlamında görünür olmak bununla birlikte liderliğin gereği olarak çalışanlarda biri gibi karşılıklılığın dışında ve görünmez olmak.

3.Uyumlu Olmak

Liderlerin uyumlu olabilmesi için şu özellikleri taşıması gerekir:

Empati

Kulak vermek ve ayak uydurmak

Sezgi

Seçicilik

Derin düşünme

İnanç ve güven

1.4.12. Küresel Liderlik

Gilletdee'nin Yönetim kurulu başkanı Alfred M. Zeien bir Konuşmasında “Ben yabancı ülkeleri yabancı bulmuyorum” demişti. Onun 1990'lı yılların başlarında söylediği bu sözleri artık birçok sektörde umudunu küreselliğe bağlamış birçok iş insanı da söyleyebilir (Gerzon, 2006:108).

Rutgers Üniversitesi politik bilimler profesörü ve McWorld’ a Karşı Cihad adlı kitabın yazarı Benjamin Barber’in gözlemlediği gibi yabancı sözcüğünün iddali küresel iş insanı için bir anlamı yoktur. Bunun nedeni sınır ötesi CEO’ların ülkelerin etrafına sınır çizmemeleridir (Barber, 2003:29).

Fortune dergisi her yıl şubat ayında Kuzey Amerika’daki en çok hayranlık duyulan şirketlerin listesini yayınlar. Bu listelerin ölçütleri yönetim kalitesi, ürün ve hizmetlerin kalitesi, yaratıcılık, buluşçuluk, uzun vadeli yatırım değeri ve finansal sağlamlık gibi faktörlerdir. 1983’ de ilk kez yayınlanmış bu listeyi oluşturmadan önce 11000 kişilik anket düzenlemiştir. İlk yılda birinci sırada IBM yer alırken 1997 de IBM 102. sıraya düşmüştür. Yine Digital Equipment Corporation (DEC) daha acıklı bir düşüş yaşayarak 7. sıradan 386.’ya inmiştir. Kritik soru bu çarpıcı düşüşlerin nedenidir.

DEC’ de başarısından sorumlu olan Kenneth Olson ve onun yarattığı şirket kültürüydü. Olson, zamana uygun etkin liderliğin bir kuruluşun geleceği açısından fark yarattığını kanıtlamıştır. Ancak kendisini Fortune Dergisi’nin kapağında gördükten sonra şöhretin etkisi ile olağan üstü buluşçu olmasına rağmen giderek bir midyeye dönüşüp tıkanıp kalmıştır. Çok narsistik hale gelerek kendisinin bütün yanıtları bildiğinden emin bir şekilde müşterilere ve çalışanlara kulak vermekten vazgeçmiştir. 1977’ de şöyle bir kehanette bulunmuştur: “Bir insanın evinde bilgisayar bulunması için hiçbir sebep yoktur.”

Bu nedenle değişen örgütsel paradigmalara baktığımızda bazı terendleri görebiliriz. Zihniyetteki değişim de bunlardan biridir. Bilgiye yönelim: Kontrolün itaatın ve kompartımanlara ayrılmanın egemen olduğu örgütler giderek enformasyona ve etkileşime odaklanan örgütler tarafından geride bırakılmaktadır. Günümüz iş dünyasında merkezi temalar artık insanlar ve süreçlerdir. “Siber Çağ” da firmaların var kalması doğru tarz uzmanlığa sahip

insanları çekebilmeye bağlıdır. O nedenle iyi insanlar şimdi sermayeye kıyasla daha da nadir rastlanan bir kaynak haline gelmiştir. İş yerinde yaşanan şey de bir paradigma değişimidir. Eski zihniyet istikrara odaklanmaktaydı. Küreselden çok ulusal bir yönelime sahip olup, teknoloji güdümlü ve hiyerarşik yapıya sahip, otokratik liderliğe eğilimlidir (Gerzon, 2006:75-77). Günümüzde ise artık küresel lider olarak nitelendirebileceğimiz liderlik tarzı da bulunmaktadır.

Gerzon (2006:222), küresel liderin niteliklerini şöyle ifade etmektedir:

- 1.Karizmatik niteliklere sahiptir.
- 2.ekip oluşturma becerileri vardır
- 3.değişime açıklık
- 4.başka ülkelerin sosyo ekonomik ve politik yaşamına ilgi gösterme
- 5.başka kültürlerden insanlarla iyi ilişki kurma yeteneği
- 6.iyi sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri
- 7.kültürel farklılıkların insanların davranış tarzını nasıl etkilediğine ilgi duymak ve anlamak
- 8.farklı görüşler duymaya istekli olma ve anlama çabası
- 9.ikinci bir dili iyi konuşabilme
- 10.seyahat etme, yeni şeyler öğrenme arzusu
- 11.kültürel bakımdan belirsiz durumlarda rahat etme duygusu
- 12.çok kültürlü ekiplerde iyi çalışma yeteneği
- 13.potansiyel getirisi yüksek olduğunda risk almaya istekli olma

14.düş kırıklıkları ve belirsizler karşısında yüksek tolerans gösterme

15.yeni durumlara uyaranabilirlik

16.içsel bir yönelim

17.mizah duygusu

Fortune dergisini yıllık sıralamasında tepede kalmayı başaran şirketler bunu nasıl başarıyorlar? Örneğin 3M 1902 yılında Coca Cola 1886'da ve Procter & Gamble' de 1837 kurulmuş şirketler. Bütün bu yüksek performanslı örgütlerin on ortak niteliği şöyle sıralanmıştır (Vries, 2007:82-85):

1.Küresel liderlerin bulunduğu örgütler genellikle ya tek bir işe odaklanmıştır ya da çok odaklanmış bir portfoye sahiptir.

2. Bu örgütlerde çalışan küresel liderler ve örgütleri faaliyet gösterdikleri çevreye son derece duyarlıdır. Müşteri taleplerindeki en ince değişikliklere bile dikkat ayırırlar ve yıkıcı teknolojilerin etkilerini özenle izlerler. Liderler müşteri tabanlarıyla sıkı temas içindedir.

3. Küresel liderlerin bulunduğu şirketler güçlü bir kültüre sahiptir. Ortak vizyonu paylaşırlar ve sistemli düşünürler. Bu birlik etkin enformasyon sistemlerinin sağladığı “zamk” ile tamamlanır. Liderleri kendilerini örgüt kültürünün “yüksek rahipleri” olarak görür ve buna uygun davranırlar.

4. Liderliğin az sayıda seçkin kişiye özgü yalıtılmış bir nitelik olmadığını çok iyi bilirler. Dağıtılmış liderliğin az sayıda seçkin kişiye özgü yalıtılmış bir nitelik olmadığını çok iyi bilirler. Dağıtılmış liderliğin savunucuları olarak liderliği sadece tepede değil her düzeyde pekiştirirler. Liderlik geliştirme karanlıkta cereyan edemeyeceği için bu şirketler enformasyonun geniş olarak paylaşılması gerektiğini bilirler. O nedenle

gizliliği az sayıda tutarlar. Liderler koçluk ve yönderlik rollerini unutmazlar. Liderlik geliştirmeyi kendi işleri olarak görürler.

5. Sürekli buluşculuk bu şirketlerin niteliğidir. Liderler buluşculuğun ve girişimciliğin katalizörü olarak kilit rol oynarlar.

6. Küresel liderler çalışanların moralin yükseltmek için çaba gösterir ve bunu başarırlar. Çalışanlar yaptıkları işten keyif alırlar ve bu keyif bulaşıcıdır. Mutlu çalışanlar mutlu müşteriler demektir. Liderler çalışanların keyif aldıkları bir ortam yaratmada kilit rol oynarlar.

7. Küresel liderler üstün müşteri memnuniyetinin önemini bilirler. Şirketteki bütün süreçler müşteri tatminine yöneliktir. Liderler müşteri tabanını tatmin etmek için örnek oluşturmak zorundadır.

8. Küresel liderler öğrenme kültürüne sahiptir. Düşünce ve eylem çeşitliliğini benimserler. Liderler kilitli bilgi sorumlularıdır ve buna göre davranırlar.

9. Bir sistem perspektifine sahiptir. Bütün farklı birimlerin karşılıklı bağımlılığını kabul eder. Sinerji yaratmada büyük çaba harcar. Liderler örgütün değişik birimleri arasında temel köprü olarak temel bir rol oynar. Birimlerin birbirlerinden öğrenmesine yardımcı olmanın yollarını bulurlar.

10. Gereksiz finansal risklere girmezler. Liderler kuruluşun kilit finansal göstergelerini özenle izlemek zorundadır.

Küresel bir lider örneği olarak Microsoft'un BİS'i Bill Gates kendi yazılım imparatorluğunu içinde saklanmak, zenginliğinin tutsağı olmak yerine daha bütünleyici bir vizyon geliştirebilmek için eşi Melinda'yla birlikte dünya turuna çıkmıştır. Gates "Günümüz dünyasının en kötü insanlık trajedilerinin sürüp gidiyor olmasının nedeni onları aslında görmüyor olmamızdır"

demektedir. “Acı çeken insanlarla çok ender göz teması kurduğumuz için zaman zaman sanki o insanlar yokmuş gibi davranıyoruz”. Öteki ile göz teması kurmak duvarların öte yanını görmeyi öğrenmenin en iyi yollarından biridir. Bütünleyici vizyon geliştirmenin en etkin yolu budur şeklinde ifade etmiştir([http://www.gatesfoundation.org/MediaCenter/Speeches/BillSpeeches/BGSpeech Lakeside-050923.htm](http://www.gatesfoundation.org/MediaCenter/Speeches/BillSpeeches/BGSpeech%20Lakeside-050923.htm)).

1.4.13. Simbiyotik Liderlik

Simbiyotik liderden önce; benzer olanların benzer olmayanların birbiriyle yaşaması, elinde olanı olmayanlarla paylaşması ve bu durumun sürekliliği ile her iki tarafında yaşamını devam ettirmesi olarak nitelendirebileceğimiz simbiyotik ilişkiyi tanımlamakta yarar vardır. Bu tanımın ışığında simbiyotik lider örgütte radikal değişikliği temsil eden liderdir. Çalışanlarının verimliliğini teşvik ederek örgütsel performanslarını artırır. Güven temelli lider ve çalışan ilişkisi içinde, lider ve çalışanlar ortak bağlarla birbirine bağlanmakta ve karşılıklı kariyer ve başarılarının devamı için katkıda bulunmaktadır. Böylece bu ilişki örgüte de olumlu olarak yansımaktadır (Doğan, 2007:91-92)

1.4.14. Uyumlu Liderlik

Liderlik tarzlarına ilişkin literatürde birçok tarza rastlamaktayız. Son yıllarda gündeme gelen uyumlu lider de bunlardan biri. Richard Boyatzis de, liderlik konusunda dünyanın önde gelen uzmanlarından ve bu konuda önemli çalışmalara sahip. Case Western Reserve Üniversitesi’nde yönetim ve liderlik üzerine dersler veren Boyatzis; son kitabı Resonant Leadership’de (uyumlu liderlik) farklı bir lider tanımı yapıyor. Her liderin uyumlu olmadığını, ancak isterse uyumlu olabileceğini belirtiyor. Bunun için de belli başlı 3 özellikle mümkün olduğunu söylemektedir (Boyatzis, 2006: 176):

1.umut yaratmak,

2.merhamet etmek

3.aklı selim davranmak.

Etkin liderin bize ilham veren insanlar olduğunu belirten yazar, etkin liderin bizi harekete geçirdiğini belirtmektedir. Sonuç olarak uyumlu lideri de etkin lider olarak tanımlamak mümkündür. Lider, etrafında uyumlu insanlar topluluğu olan kimsedir. Liderlik sadece kişilere bakılarak öğrenilemez. Lider konumunda olan kimse ile etrafındaki kimseler arasındaki ilişkiye de bakmak gerekir. Sonuçta bugün liderlik pozisyonunda olan herkes aynı zamanda etkin değil. Kişinin göze çarpan bir lider olması için önce ilişkiler anlamında etkin olup olmadığını anlamak gerekir. Uyumlu liderlik, etrafındaki insanların ve organizasyonun mutlu bir gelecek için umutlu olması konumunda ortaya çıkar. Liderin uyumlu lider olarak tanımlanabilmesi için merhametli olması gerekir. Liderin etrafındaki insanları ve etrafındaki insanların lideri sadece anlaması değil, aynı zamanda birbirlerine karşı özenli davranmaları, bunun için çaba harcıyor olmaları önemlidir.

Üçüncü de bu ilişki de birbirine karşı korumacı bir tavır sergilemek gerekliliğidir. Lider kendi zihninden ve kalbinden geçene verdiği önem kadar, etrafındaki insanların zihinlerinden ve kalplerinden geçene de önem vermeleridir. İşte bütün bu unsurlar bir araya geldiğinde uyumlu lider olarak tanımlamak mümkündür. İşin özünde ilişki vardır. Uyumlu lider ilişkilerindeki etkinliği ile tarif edilmektedir.

Uyumlu liderlerin bir örgüte sağladığı katma değer in etkinlik olduğunu belirtmiştik. Zira liderlik pozisyonunda olan insanlar arasında yapılan bir araştırmaya göre de bu kimselerin %50 ile 80 arasında bir bölümünün etkin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle insanların liderlik konusunda kafaları karışmaktadır. Etrafınızda gördüğünüz pek çok lider etkin olmayabilir.

Araştırma bunun hem özel sektörde hem de kamuda böyle olduğunu göstermektedir. Eğer bir örgüt ileriye gitmek uyum sağlamak, esnek olmak, sorunları çözmek, zaman içinde performansını arttırmak istiyorsa, uyumlu lidere ihtiyaç duymaktadır. Para kazanmak kısa vadeli bir iştir.

Uyumsuz bir liderler; etrafındaki insanları dar görüşlülüğe iter. Örgütün daha çok finansal göstergelere odaklanmasına sebep olur. İnsan odaklı bir yönetim anlayışından çok işe odaklıdır. Başarısızlıklarda insanları cezalandırır. Başarıyı paylaşmaz. Etkili değildir. Bu da korku ve stres altında olan şirketi umursamayan çalışanların olduğu bir atmosfer yaratır. Bunun sonucu olarak çalışanlar daha az sorumluluk alır. Daha az çalışır ve daha az yaratıcı olurlar. Motivasyonları düşük olur. Bu tip liderlere sahip olan şirketler zamanla öğrenme yeteneklerini kaybedip, performansları düşmektedir. Bugün dünyadaki büyük şirketlerin herhangi birine baktığınızda ve neden daha iyisini yapamadıklarını sorduğunuzda bu şirketlerin lideri için en önemli kriterin para kazanmak olduğunu görmekteyiz. Oysa uyumlu lider şirketi paraya değil başarıya odaklamaktadır.

Uyumlu Liderler ise; insanları cezalandırmaz ikna eder. Kitabın üçüncü bölümünde uyumsuzluğu kendini ispatlayamama olarak tanımlamaktadır. Çünkü zamanla uyumluluğunu sürdürecektir belli yatırımlar yapmadıkları zaman uyumlu liderler de uyumsuz olabilmektedir. Temel yaşam döngüsüne göre her artı eksi 7 yılda bir insan değişmektedir. Uyumlu ilişkileriniz olsa bile 3-5 yıl sonra bu uyumu kaybedebilirsiniz. Dolayısıyla uyumlu ilişkiler içinde olan insanlar için bile en büyük başarı bu ilişkiyi belirli bir seviyede tutabilmektir. Bütün dünyadaki uyumlu liderlerin ortak özelliğine baktığınızda, böylesi liderlerin gelecekle ilgili heyecan ve umut taşıyor olmalarıdır (Süzer, 2006:178-179).

Eğer örgütlerde ilişkiler uyumlu, bilginin paylaşımı açık değilse ve güven yoksa liderlerin yanlış bilgiye dayalı kararlar alması daha kolay olacağı söylenebilir.

BÖLÜM II

Bu bölümde; örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel bağlılık yaklaşımları üzerinde durularak, örgütsel bağlılığa etki eden faktörler,örgütsel bağlılığın sonuçları ve örgütsel bağlılıkla benzer kavramlar açıklanmıştır.

2. Örgütsel Bağlılık

Örgüt çalışanlarının işyerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, çalışanın örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi olarak da tanımlanabilmektedir (Morrow, 1983:491). Bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılık, çalışanların verimliliklerininve işyerlerinden ayrılma niyetlerini etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Örgütsel bağlılık, üç faktörle karakterize edilmektedir. Bunlar (Eisenberg vd., 1983:181):

- Örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul gösterme,
- Örgüt adına anlamlı çaba göstermeye isteklilik gösterme ve
- Örgütte üyeliğin sürdürülmesine güçlü bir arzu duymadır.

Buradan da anlaşılacağı gibi örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüte basit bir inanış ve bağlılıklarından daha fazlasını ifade etmektedir. Kısaca, örgütsel bağlılık, işgörenin örgütüne karşı olan sadakat tutumu ve görev yaptığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumu, yaş, örgüt içi kıdem gibi kişisel, iş dizaynı ve yöneticinin liderlik davranışları gibi örgütsel değişkenler ile belirlenmektedir.

Çalışanların üretim faktörünün öğelerinden biri gibi algılanarak, kısa vadelerde gözden çıkarma anlayışını örgütlere yarardan çok zarar getirebileceğinin anlaşılması üzerine, akademisyenler, ilgili örgüt çalışanları, çalışanların iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarının artırılması konusunda ayrıntılı çalışmaya zorlamıştır (Meyer ve Allen, 1997:4).

1950'lerin sonlarından itibaren ortaya çıkan Örgütsel bağlılık, son yıllarda modern yönetim kavramları arasındaki yerini almıştır. Çalışanlara verilen önemin artması da kavramla ilgili tanımları ve araştırmaları beraberinde getirmiştir.

Örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmaların tarihsel gelişim süreci şöyledir (Varoğlu, 1993:2-3; Balay, 2000:15-16, Devocioğlu, 2003:114; İnce ve Gül, 2005:3-6):

*Kişinin ek fayda sağlaması ve bunu tutarlı faaliyetlerle bütünleşmesidir(Becker,1960)

*Bağlılık, bir üyenin sistemle olan ilişkisinin doğasının bir bütün olarak tanımlanmasıdır.(Grusky,1966;489)

*Bağlılık, bireyin örgüte olan bağının gücüdür(Grusky,1966).

*Bağlılık, sosyal aktörlerin enerji ve bağlılıklarını sosyal sistemlere sunmadaki isteklilikleridir(Kanter,1968)

*Personelin örgüt çıkarları için daha çok çaba göstermesi, örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesidir(Lauer,1968)

*Örgütün kişiye göre anlamlılık düzeyine dayanan psikolojik bir olgudur(Raitzer ve Trice,1969)

*Örgütün ve bireyin amaçlarının zaman içinde bütünleşmesi ve uyumlaşması sürecidir(Schneider ve Nygren,1970)

*Kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimlerdir(Sheldon,1971)

*Birey ile örgüt etkileşimi ve personelin elde ettiklerinin katkılara oranı ile ilgili algılamalarıdır(Hrebiniak ve Alutto, 1972)

*Kişinin örgütle özdeşleşmesi, işini benimsemesi ve sadakatini sunması, örgütün amaç değerlerine duygusal olarak bağlanmasıdır(Buchanan,1974)

*Bağlılık, bireylerin kendi istekleri sonucu gösterdikleri sonucu gösterdikleri davranışlar ve bu davranışlar sonucu örgütün devamına neden olacak olaylar bütünüdür(Salancik,1977)

*Örgütün hedef ve değerlerini benimsemek, örgütün bir parçası olmak için çaba göstermek ve güçlü bir aile üyesi gibi hissetmesidir(Steers,1977)

*Örgütün amaçlarına uygun biçimde davranabilmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamıdır(Wiener,1982)

*Bireyin belirli bir örgütle bütünleşmesi için gerekli göreceli güçtür.(Mowday, Porter ve Steers,1982)

*Örgütü oluşturan çoklu öğelerin(üst yönetim, müşteriler, sendikalar ya da toplum)amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir.(O'Reilly ve Chatman,1986)

*Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı; açık bir ceza ya da ödül bulunmasa bile işini sevme ve ona devam etme isteğidir.(Schwenk,1986)

*Bağlılık, kişinin örgütte kalma isteği duyması ve örgütün amaç ve değerleriyle maddi kaygı duymadan bütünleşmesidir.(Gaertner ve Nollen,1989)

*Örgütsel bağlılık personelin örgütle ilişkisini şekillendiren ve örgütün sürekli bir üyesi olma kararı almalarını sağlayan bir davranıştır.(Meyer ve Allen,1996)

*Bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir.(Balay,2000)

*Personelin örgütte kalmak istemesi, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, personelin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.(Bayram,2005)

Tanımlarda görüldüğü gibi ortak bir tanımdan söz etmek güçtür. Ancak tüm tanımlar çalışanların örgüte karşı bir biçimde maddi ve manevi bağlılığını ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda "organizational commitment" kavramının iki anlamda karşılık bulduğu görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996) ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. Bu çalışmada, Tuncer ve Varoğlu'nun yaklaşımı benimsenerek, "organizational commitment" kavramına karşılık "örgütsel bağlılık" kavramı kullanılmıştır. Çünkü bağlılık bireyin diğer işgörenlerle olan yakınlığını ifade eden özdeşleşme, birey ve örgüt amaçlarının uygunluğunu ifade eden içselleşme (adanmışlık) ve araçsal birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavramdır (Balay, 2000:14-15).

Çalışanların örgüte bağlılığı, kişisel, örgütsel ve toplumsal olarak önemlidir. Güçlü bağlılık kişisel olarak ait olma hissini, güvenlik, etkilik kariyer gelişimi ve içsel ödülleri geliştirir. Örgüt açısından çalışanların işine devam etmesi sınırlı çalışan devrini, eğitim maliyetlerinin azaltılmasını, daha

fazla iş tatminini örgüt isteklerinin kabulünü ve örgütsel amaçlara ulaşmasını sağlamaktadır. Toplum açısından ise; mal ve hizmet kalitesinin ve verimliliğinin artmasına etki etmektedir (Rowden; 2000:30).

Örgütsel bağlılık, yönetici ve çalışanlar arasındaki güveni ve iletişimi geliştirir. Örgütte standartların oluşması ve yeniliğin sağlanmasında, amaçların başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür (Avamleh, 1996:65-66). Ayrıca örgütsel bağlılığı güçlü olan çalışan ve yöneticiler, örgütsel amaçları gerçekleştirme ve performans gösterme konularında daha başarılıdırlar (Jones ve George, 2003:84).

Çalışanların örgüte karşı hissettikleri psikolojik bağlılıktır olarak da niteledirebileceğimiz örgütsel bağlılığın temelinde, işe duyulan ilgi, sadakat ve örgütsel değerlere karşı duyulan güçlü inanç yatmaktadır (Çekmecelioğlu, 2006:155). Yeni paradigma ile birlikte çoğu zaman PSİKOLOJİK SÖZLEŞME olarak adlandırılan –bir istihdam ilişkisinde işveren ve çalışanın yükümlülüklerini içeren, dile getirilmeyen karşılıklı anlaşma- bir değişim gündeme gelmektedir. Eski paradigmada bu sözleşmenin uygulanışı işverene sadakatin emeklilik zamanına kadar iş güvencesiyle ve sonrada iyi emeklilik haklarıyla karşılanmasıydı. Çevremizdeki artan kesintililik bu psikolojik sözleşmenin içerdiği yükümlülükleri gerçekleştirmesi giderek zorlaşmaktadır. Aslında sözleşme o kadar çığnenmiştir ki her iki tarafta artık onu ciddiye almamaktadır. Karşılıklı yükümlülükler şimdi günümüz koşullarında yeniden kaleme alınmaktadır (Anderson vd., 2009:78).

Psikolojik sözleşmenin iflasıyla kurumsal sadakat anlamının çoğunu yitirmiştir. Enformasyon çağındaki yeni şirketler bunun yerineistihdam edilebilirlik kavramını savunmaktadır. Şirketlerin mensupları artık sürekli terfi etmeyi ve sonunda emekli olmayı bekleyemezler. İşveren ile çalışan arasında yeni daha yetişkin ama aynı zamanda daha az sevecen bir ilişki ortaya

çıkıştır. Yeni ilişki çalışanları kuruluşun sunduğu öğrenme imkanlarından yarar sağlamada aktif olmaya cesaretlendiriyor ve sadakatin ortadan kalkmasının istenmeyen bir yan ürünü olarak onları başka yerlerde fırsat aramaya da yüreklendiriyor. İstihdam edilebilirlik meselesinde bir paradoks vardır. Kuruluşlar insanlarını hem gevşek şekilde tutar, hem de onları içerde kalmaya cesaretlendirir. Eğer yeni psikolojik sözleşme belli bir kuruluştaki kayda değer bir yetiştirme ve gelişim sağlanmasını kapsıyorsa ve eğer çalışanlar becerilerini herhengi birisi için çalışabilecekleri şekilde güncelleştirerek istihdam edilebilirliklerinin sorumluluğunu üstleniyorsa o zaman çalışanlar kendi iş yerlerinde iş güvenliklerini fiilen oluşturuyorlar demektir. elbette işverenin yüksek beceri ve motivasyon sahibi çalışanlara değer verdiğini varsayarsak bunlar kulağa hoş gelebilir. Ama ne yazıkki çalışanları bağımsız mütahitlere dönüştüren bu yeni psikolojik sözleşme insan doğasının temelinde yatan bu bağlanma ihtiyaçlarına hitap etmeyi başaramamaktadır. Bunlara bir şekilde hitap edilmediğinde insanlar kaçınılmaz olarak kendilerini kuruluşlarından bağlantısız hisseder ve kuruluşun adil olduğu inancını yitirirler. Gerçek bir umursama sergilenmediğinde örgütsel art niyetler ve yabancılaşma ortaya çıkar ve bütün düzeylerde yüksek işçi devri eşlik eder. Örgütsel liderlik, şimdi her zamankinden fazla insanları örgüte bağlamanın yollarını bulmak zorundadır (Vries, 2007:79-80).

Örgütsel bağlılığı oluşturan üç önemli öğeden söz edebiliriz (Reichers, 1985:468)

*Örgütün amaçları ve değerleri ile özdeşleşmek

*Örgüt için gönüllülük ilkesiyle çalışmak

*Örgütün çalışanı olma konusunda sadakat göstermek olarak sıralanabilir.

Bireylerin bir örgütte çalışma süresinin uzun olması, her zaman bireylerin örgütsel bağlılığının bulunduğu anlamına gelmeyebilir (Balay, 2000:55).

Bu durum zorunluluktan veya ailevi bazı sebeplerden kaynaklanabilir. Yöneticilerin örgütsel bağlılığı; örgütün bütünü hakkında sahip oldukları duyguların tümünü kapsar. Örgütsel bağlılığı olan yöneticiler örgütlerine sadakat düzeyleri yüksek, çalışanları ile gurur duyan, örgütün amaçlarına inanan bireylerdir. Ayrıca örgüt için görev tanımlarda daha fazla çaba sarfederler ve işten ayrılma olasılıkları düşüktür (Jones and George, 2003:83-84).

Örgütsel bağlılıkla örgütsel etkinliğin arasında aşağıda belirtilen konularla yakın ilişkisi vardır (Balay, 2000:1).

1. İş bırakma, iş arama, geri çekilme, devamsızlık faaliyetleri.
2. İş doyumu, işi sahiplenme, moral ve performans gibi çalışanların işi ve örgütteki rolüne ilişkin özellikler.
3. Yaş, cinsiyet, örgütteki hizmet süresi, çalışanların eğitim durumu gibi özelliklerdir.

2.1.Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Örgütsel davranışçıların ve sosyal psikologların farklı bakış açıları; örgütsel bağlılıkla ilgili yaklaşımların tutumsal ve davranışsal olarak sınıflandırılmasına neden olmuştur (Gül, 2003:77). Daha sonra Reichers'in tutumsal bağlılığı geliştirerek çoklu bağlılık yaklaşımını ortaya atmıştır (İnce ve Gül, 2005:54) Bu bölümde bu sınıflandırmalara ilişkin açıklamalara yer verilecektir. Konuya bu ayrımı ilk kez ortaya atan Mowday'ın sınıflandırılmasıyla başlanmıştır.

2.1.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı

2.1.1.1. Mowday'ın Sınıflandırması

Mowday tarafından yapılan bu sınıflandırmada tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık olarak iki farklı örgütsel bağlılık üzerinde durulmuştur. Tutumsal bağlılık, çalışanın örgütsel amaçlarla özdeşleşerek, bu amaçlar doğrultusunda çalışma istekliliğini ifade eder. Davranışsal bağlılık ise, çalışanın davranışsal faaliyetlere bağlılığını ifade etmektedir.

2.1.1.1.1. Tutumsal (Duygusal) Bağlılık

Bu yaklaşıma göre bağlılık, çalışanın çalışma ortamının değerlendirmesi sonucu oluşan ve çalışanı örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, işgörenin örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücüdür (Doğan ve Kılınç, 2007:40-41).

Bağlılığı sürekli hale getiren tamamlayıcı nitelikteki değişkenleri göstermektedir. Çalışanın içinde bulunduğu koşullar, psikolojik durumunu etkilemekte ve bu da çalışan davranışının sürekli hale gelmesine yol açmaktadır. Sonuçta çalışan örgüte bağlılık duymaktadır. Tutumsal bağlılık, çalışanların örgütleriyle olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu bağlılık türünde çalışanın kendi değer ve hedeflerinin, örgütün değer ve hedefleriyle uyum göstermesi gerekmektedir (Allen ve Meyer, 1991:62). Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir (Bayram, 2006:129). Bireylerin örgütle ilişkileri hakkındaki düşünceleri üzerinde yoğunlaşır (Yıldırım, 2002:2).

2.1.1.1.2. Davranışsal Bağlılık

Çalışanların geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık, çalışanların belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla

nasıl basa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Bu kavram, çalışanın geçmişteki davranışlar nedeniyle örgüte bağlı kalma süreci ile ilgilidir. Örgüte bağlı kalma süreci ise, örgütte kalmaya niyetli olma, örgütten ayrılmama ve devamsızlık yapmama gibi davranışlardan oluşmaktadır (Gül, 2003:77).

Çalışan davranışları, bazı koşullar nedeniyle sürekli hale gelmekte ve psikolojik bakımdan çalışanı örgüte bağımlı hale getirmektedir. Çalışan içinde bulunduğu bu psikolojik durum geri besleme etkisi yaratarak çalışanın örgüte bağlılığını güçlendirmektedir. Davranışsal bağlılık, örgütten daha çok, çalışanın davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. Örneğin; çalışan bir davranışta bulunduktan sonra bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. Zaman geçtikçe söz konusu davranışa uygun veya onu haklı gösteren tutumlar geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını yükseltmektedir (Allen ve Meyer, 1991:62). Belli bir örgütte kalmak için kişinin öz veride bulunması gereği örgüte bağlılığının başlangıç noktası olarak ele alınmıştır. Bunun yaygın biçimi üyeliğe kabul törenleridir. Davranışsal bağlılık örgütten ziyade kişinin kendi davranışlarına karşı gelişir. Kişi belli bir davranıştan sonra bu davranışları devam ettirir. Bu davranışlardan sonra da bu davranışı onaylayan tutumlar geliştirir.

2.1.1.2.Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması

Katz ve Kahn, örgütsel bağlılığın bir örgüt ortamındaki çalışanları, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüştür (Balay, 2000:23).

Çalışanların sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise araçsal devreyi ifade etmektedir. Anlatımsal ve araçsal devreler ayırımı,

Çalışanların kendilerini sisteme verişlerinin/adayışlarının niteliğini belirtmektedir.

İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda, anlatımsal devre söz konusudur. Buna benzer dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise, araçsal devreden söz edilmektedir (Bayram, 2006:131). Çalışanların araçsal-dışsal ödüllere bağlandıkları örgütlerde kayıpların ortaya çıkma olasılığı diğerklerine oranla fazladır (şahin, 2007:83).

2.1.1.3.Wiener’in Sınıflandırması

Wiener’in sınıflandırmayla, araçsal bağıllık ve örgütsel bağıllık (normatif moral bağıllık) ayırımına dayanan kuramsal bir model oluşturulmuştur. Wiener, bireysel davranışların temelinde iki tür normatif inanç bulunduğunu belirtir. Sosyal normatif inançlar, bireyin diğerk insanların kendinden nasıl davranmasını beklediğine ilişkin inançlarını; bireysel normatif inançlar ise belli bir davranış konusundaki bireysel ahlaki standartları ifade eder. Bu normatif inançlar birey davranışı üzerinde ödöl ve cezalar gibi çevresel faktörlerden bağımsız olarak uzun süreli etki edebilmektedir. Böylece bağıllığı yüksek olan bireyler belli bir davranışı kendilerine belli yararlar sağlayacağı için değıl, doğıru ve ahlaklı buldukları için yapmaktadırlar (Wiener, 1982;419-421). Wiener (1982:418-423) bağıllığın içselleştirilmiş normatif inançlar fonksiyonu olarak tanımlar ve bunu iki unsurla açıklar: İlki bireyin bağıllık duyduğu sosyal birimlere sadakat ve sorumluluk duygusu yöneltme konusundaki ahlaki yükümlölük hissetmesidir. Böylelikle birey örgütüne duyduğu bağıllığı göstermesinin doğıru ve ahlaklı olduğına inanır. Wiener bunu “genelleştirilmiş sadakat ve sorumluluk değıerleri” olarak tanımlar. İkinci unsur ise; bireyin örgütün misyonu, amaç ve politikaları ile iş yapma yöntemlerine yönelik içselleştirilmiş amaçlarını kapsar. Wiener bunu

da “örgütsel özdeşleşme” olarak adlandırır. Araçsal bağlılık; hesapçı, yararcı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken; örgütsel bağlılık ise, değer veya moral temeline dayanan güdüleme ile gerçekleşmektedir.

Bu örgütsel bağlılığı oluşturan inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle çalışanın, örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlamaktadır. Böylece araçsal güdüleyici eylemler, çalışanın kendisine yönelimli iken, örgütsel bağlılık eylemleri örgütsel eğilimler taşımaktadır (Balay, 2000:20).

Çalışan ile örgüt arasında değişimsel bağlılık olarak da adlandırılan bu bağlılık türünde örgüt, çalışanın bazı güdülerini doyururken; dönüşte çalışandan örgüte katkı yapmasını beklemektedir. Değişim ilişkisi, bir dereceye kadar dengede veya çalışanın lehine olduğu sürece çalışan, örgütten ayrılmayı istemeyerek ona bağlılık duyacaktır (Balay, 2000:20).

2.1.1.4. Allen ve Meyer’in Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığın psikolojik bir boyuta sahip olduğunu belirten Allen ve Meyer, işgörenlerin örgütle ilişkisi ile şekillenen ve örgütün sürekli bir üyesi olma kararı almalarını sağlayan bir davranış olarak tanımlamaktadırlar (Meyer ve Allen, 1991:67). Allen ve Meyer yaklaşımında duygusal (affective), devam (continuance) ve normatif (normative) bağlılıktan oluşmaktadır (Allen ve Meyer, 1990a:4; Allen ve Meyer, 1991:67). Yapılan tez çalışmamızda da bu örgütsel bağlılık yaklaşımı benimsenmiştir. Aşağıda üç alt değişkenle ilgili sınıflandırmaların açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.1.4.1. Duygusal Bağlılık

Allen ve Meyer (1990:4)’e göre tutumsal bağlılık çalışanların örgütle arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durumdur. Tutumsal bağlılık olarak da anılan duygusal bağlılık, iş çevresine ilişkin duygusal tepkilerle yakından

ilgili olup, daha çok ise sarılma, birlikte çalışan arkadaşlardan, isten ve mesleğe bağlılıktan sağlanan doyumla ilişkilidir (Balay, 2000:73).

Duygusal bağlılık, çalışanın örgüte karşı hissettiği duygusal bağlılığı, örgütle özdeşleşmesini ve bütünleşmesini kapsamaktadır (Allen ve Meyer, 1991:67). Örgütle özdeşleşme, örgüt ile çalışanın amaç ve değerlerinin zaman içerisinde uyuşması ve bütünleşmesi sürecidir. Örgütsel katılım ise, çalışanın örgütten memnun olması ve aktif olarak katılımında bulunmasıdır. Ayrıca örgüt üyeleriyle ilişkide bulunmayı da kapsar. Örgütsel bağlılık bu şekilde ele alındığında örgüte duyulan pasif bir sadakatten öte örgütsel amaçlara bilinçli bir katkıda bulunarak aktif bir ilişkiye girmeye gönüllü olmayı içerir (Yalçın ve İplik, 2005:397-398).

Wiener (1982: 423-424)'e göre duygusal bağlılık, insanları örgüte duygusal olarak bağlayan ve bu örgütün üyesi olmaktan dolayı memnun olmalarını sağlayan, bireysel ve örgütsel değerler arasındaki bir uzlaşmadan ortaya çıkar. Duygusal bağlılık kişilik özellikleri ve ise ilişkin faktörlerle ilgili tutumsal bir olgudur ve örgütsel hedefleri destekleme yönünde çalışanların gönüllülüğü esasına dayanır (Mir vd., 2002: 190).

Duygusal bağlılık, çalışanın örgütüne duygusal yakınlık duyup onunla özdeşleşmesi olarak tanımlanmıştır (Allen ve Meyer, 1990:1-18). Duygusal bağlılık, bireyin kimliğinin örgütle özdeşleşmesi ya da örgütün amaçları ile kişisel amaçların zamanla aynı doğrultuya yönelip bütünleşmeleri halinde ortaya çıkmaktadır (Varoğlu, 1993:8). Duygusal bağlılık bireyin belirli bir örgütle ve o örgütün hedef, değer ve amaçlarıyla kendi değer ve amaçlarını özdeşleştirip, bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla örgüt üyeliğini sürdürmeyi istemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu tür bir bağlılık, bireylerin bazı manevi ödül ve menfaatler karşılığı kendilerini örgüte bağladıkları bir alış veriş ilişkisidir. Duygusal bağlılığı yüksek olan bireyler,

örgütün amaçlarına ulaşması için çaba göstermeye isteklidirler. Bu nedenle örgütlerde beklenen bağlılık türüdür. Bireysel özellikler ve iş deneyimleri duygusal bağlılık üzerinde doğrudan etkilidir (Uyguç ve Çımrın, 2004:92). Duygusal bağlılıkla ilgili bu etkilerin üç önemli unsuru bulunmaktadır:

1. Örgütün amaç ve değerlerine duyulan güçlü bir inanç ve kabullenme,
2. Örgüt yararına daha fazla çaba sarf etmeye gönüllü olma ve
3. Örgüt üyeliğini sürdürme arzusu.

Duygusal bağlılık; bireylerin duygusal bağlılığını ifade etmektedir ve bireylerin örgütsel objelere sarılması ve onlarla özdeşleşmesi anlamına gelmektedir. Çalışanın örgüte duygusal bağlılığını, örgütle bütünleşmesini yansıtmaktadır. Diğer bir ifadeyle duygusal bağlılık çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesini ihtiva etmektedir (McGee ve Ford, 1987:638-642).

Dolayısıyla bu bağlılık türünün tutumsal kaynaklı ve duygusal bağlılığı etkileyen faktörlerin genellikle kişisel, işe ilişkin, iş yaşantıları ve yapısal faktörler olmak üzere çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bu faktörlerden iş yaşantıları, çalışanın iş rolünde kendisini rahat hissetmesini sağlayan psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin yaşantılardır (Allen ve Meyer, 1990:4).

2.1.1.4.1.1.Duygusal Bağlılığa Etki Eden Faktörler

Duygusal bağlılığın, iş çevresine ilişkin duygusal tepkilerle yakından ilgili olup, daha çok işe sarılma, çalışma arkadaşlarına, mesleğe ve örgüte bağlılıkla elde edilen tatminle ilgili olduğundan daha önce bahsetmiştik (Mathieu ve Zajac, 1990: 172-177). Hartmann (2000) ise, duygusal bağlılığın

ait olma ve örgüte bağlılık duygularını kullandığını belirttikten sonra, bu bağlılık türünün ücret, rol açıklığı ve geçerli yetenekler gibi kişisel özellik, örgütsel yapı ve iş deneyimleriyle ilişkilerini ortaya koymaktadır (Hartmann, 2000: 93).

Allen ve Meyer (1990), çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan duygusal bağlılığa etki eden faktörleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar (Allen ve Meyer, 1990:17-18):

- 1.İşin cazibesi: Çalışanlara cazibeli ve heyecan veren işlerin verilmesi
- 2.Rol açıklığı: Çalışandan ne beklediğini örgütün açıkça belirtmesi
- 3.Amaç açıklığı: Çalışanların, örgütteki görevlerini ne amaçla yaptığı konusunda açık bir anlayışa sahip olması,
- 4.Amaç Güçlüğü: Çalışandan iş gereklerini yerine getirmesinin özellikle talep edilmesi,
- 5.Önerilere Açıklık: Örgüt yönetiminin, örgüt çalışanlarından gelen fikirleri dikkate alması,
- 6.Çalışanlar Arasında Uyum: Örgütte çalışanlar arasında yakın ve içten ilişkilerin olması,
- 7.Örgütsel güvenilirlik: Çalışanların örgütün verdiği sözlerde duracağına gönülden inanması,
- 8.Eşitlik: Örgüt çalışanları arasında kurumsal adaletin sağlanmış olması
- 9.Bireye Önem: Çalışanların örgütte çalışarak önemli katkılar yaptığı yönündeki duyguların gelişmesini teşvik etmek,

10.Geri besleme: Çalışanlara performansları konusunda sürekli bilgi vermek,

11.Katılım: Çalışanların kendi iş yükü ve performans standartlarıyla ilgili kararlarda söz sahibi olmalarını sağlamak.

Duygusal bağlılık çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesini ihtiva etmektedir (McGee ve Ford, 1987: 638-642). Bu bağlılık türü tutumsal kaynaklıdır ve bağlılık atfının sonucundan kaynaklanmaktadır. Bu atıflar birilerinin davranışları ile tutumları arasındaki uyumun sürmesini sağlamaktadır (Siegel ve Siyase, 1997:149). Literatürde en çok ele alınan bağlılık türüdür. Allen ve Meyer bu bağlılık türünün kişinin kendisini örgü-tün bir parçası olarak görmesinden kaynaklandığı için çok önemli görmektedirler. Güçlü duygusal bağlılık, bireylerin örgütte kalma ve onun hedef ve değerlerini kabullenmesi anlamına gelmektedir.

Duygusal bağlılık kişilik özellikleri ve işe ilişkin faktörlerle ilgili tutumsal bir olgudur ve örgütsel hedefleri destekleme yönünde çalışanların gönüllülüğü esasına dayanır (Durna ve Eren, 2005:214).

Duygusal bağlılık, bireyin kimliğinin örgütle özdeşleşmesi ya da örgütün amaçları ile kişisel amaçların zamanla aynı doğrultuya yönelip bütünleşmeleri halinde ortaya çıkmaktadır (Varoğlu, 1993:8). Duygusal bağlılık bireyin belirli bir örgütle ve o örgütün hedef, değer ve amaçlarıyla kendi değer ve amaçlarını özdeşleştirip, bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla örgüt üyeliğini sürdürmeyi istemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Duygusal bağlılığı yüksek olan bireyler istedikleri için örgütte kalır ve örgütün amaçlarına ulaşması için çaba göstermeye isteklidirler. Bu nedenle örgütlerde gerçekleşmesinden çok arzu edilen ve çalışanlardan beklenen bağlılık türüdür

Bireysel özellikler ve iş deneyimleri duygusal bağlılık üzerinde doğrudan etkilidir (Uyguç ve Çımrın, 2004:92). Bu bağlılık türü tutumsal kaynaklıdır ve bağlılık atfının sonucundan kaynaklanmaktadır. Güçlü duygusal bağlılık, bireylerin örgütte kalma ve onun hedef ve değerlerini kabullenmesi anlamına gelmektedir.

2.1.1.4.2. Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, örgütten ayrılmanın maliyetlerini göz önünde bulundurmakla ilgilidir. Çalışanların örgüte bağlılık duymalarının ve örgütte kalmak istemelerinin temel nedeni, örgütte kalmaya ihtiyaç duymalarıdır (Meyer ve Allen, 1991:67). Buna göre devam bağlılığı, bir çalışanı örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005:398) Diğer bir deyişle çalışanın bir örgütteki yatırımları, örneğin kıdemi ve yararlanmaları, örgütten ayrılmanın maliyetini aşıyorsa, çalışan örgüte bağlanmaktadır (Balay, 2000:22). Kısaca, devam bağlılığında esas olan örgütte kalma ihtiyacıdır.

Devam bağlılığı (hesapçı bağlılık), çalışanın kendisine yaptığı yatırımların önemi ve miktarı (ya da çalışan beklentisi) ile algıladığı seçeneklerin yetersizliği olmak üzere baslıca iki faktöre dayanmaktadır (Doğan ve Kılınç, 2007:37-61):

Çalışan beklentisi (iddiası), çalışanın görev yaptığı örgütte kazandığı yetenek, deneyim ve bilgi birikiminin başka örgütlere kolayca transfer edilememesi nedeniyle, çalışanın bu birikimleri bireysel bir yatırım olarak değerlendirmesi ve bu yatırımı kazanca çevirmenin tek yolunun ise, mevcut örgütte görev yapmaya devam ederek sağlanabileceğini düşünmesidir. Kısaca bireysel yatırımın karlılığı çalışanın örgütte kalması ile sağlanmakta, diğer

yandan çalışanın yaptığı işin gerektirdiği bilgi ve yeteneklerin diğer örgütlerde yarar sağlamaması ise yatırımın maliyetini oluşturmaktadır.

Çalışanların bilgi ve yetenek düzeylerine göre uygun işler bulamamaları da örgütten ayrılmalarının maliyetini artııcı bir etki yaratmaktadır (Allen ve Meyer, 1990:4).

Çalışanlarda devam bağlılığının oluşmasına neden olan birtakım bireysel ve örgütsel faktörler bulunmaktadır. Devam bağlılığını etkileyen bu faktörler şu şekilde özetlenebilecektir (Allen ve Meyer, 1990:18):

Yetenekler: Çalışanın halen görev yaptığı örgütte kazandığı yetenek/ deneyimlerin ne kadarının farklı örgütlerde de ona yarar sağlayabileceği ve bu yetenek/deneyimlerin ne kadarını farklı örgütlere transfer edebileceği endişesi,

Eğitim: Çalışanın sahip olduğu biçimsel eğitimin, mevcut örgüt ve benzerleri dışında ona pek yarar sağlamayacağı düşüncesi,

Yer Değiştirmek: Çalışanın örgütten ayrılması durumunda, farklı bir yerleşim yerine taşınmayı istememesi,

Bireysel Yatırım: Çalışanın zaman ve çabasının büyük bir bölümünü görev yaptığı örgütte harcamış olması nedeniyle kendine yatırım yaptığını düşünmesi,

Emeklilik Primi: Çalışanın mevcut örgütte kalması durumunda alabileceği emeklilik primini, örgütten ayrılması durumunda kaybedebileceği düşüncesi,

Toplum: Çalışanın yaşadığı yerleşim biriminde uzun yıllardır ikamet etmesi ve yaşı,

Seçenekler: Çalışanın rgtten ayrılması durumunda sahip olduğu işin bir benzerini veya daha iyisini bir başka yerde bulmada glk çekebileceği düşüncesi.

Görüleceği üzere, devam bağlılığı konusunda ne çıkan faktörler, bireysel yatırım, yetenek, eğitim ve maddi beklenti düzeyi ile çalışanın algıladığı farklı iş seçeneklerinden oluşmaktadır.

Devam bağlılığı diğer bir ifadeyle, örgütte çalışanın yapmış olduğu kişisel yatırımlar nedeniyle bu örgütte kalma isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu yatırımlar; mesai arkadaşlarıyla yakın sosyal ilişkiler, emeklilik hakları, kıdem, kariyer ve bir örgütte uzun yıllar çalışmaktan dolayı elde edilen özel yeteneklerdir (Durna ve Eren, 2005:212). Ayrıca başka bir yerde iş bulmanın belirsiz olması da bağlılığı olumlu yönde etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu üç bağlılık unsuru, çalışanları bir örgüte bağlayan ve onların ayrılma ya da kalma kararlarını etkileyen bir psikolojik bir durumdur (Obeng ve Ugboro, 2003: 84). Duygusal bağlılığa sahip olan bir kimse örgütte kalmak istediğini, devam bağlılığına sahip olan kimse örgütte kalması gerektiğini ve normatif bağlılığa sahip olan kimse ise örgütte kalmak zorunda olduğunu düşünür (Allen ve Meyer, 1990:3). Diğer bir ifadeyle bu durum sırasıyla, “arzu” (duygusal), “ihtiyaç” (süreklilik) ve “ykmllk” (normatif) ekseninde değerlendirilir (Meyer ve Allen, 1991: 61). Duygusal, devam ve normatif bağlılık, bağlılığın türlerinden çok ayırt edilebilir unsurları olarak grlr. Bu bağlamda çalışanlar, bu unsurlardan her bir psikolojik durumu değişen oranlarda tecrübe ederler (Wasti, 2003: 303) İş ile ilgili alternatiflerin azlığı nedeniyle “koşullar gerektirdiği için örgütte kalır ve asgari düzeyde performans gösterirler. Bu nedenle çalışanlar göstermesi beklenen bağlılık türü değildir (Uyguç ve ımrın, 2004:93).

2.1.1.4.3. Normatif Bağlılık

Normatif (kuralcı) bağlılık, çalışanların örgütte kalmayı sürdürme ile ilgili yükümlük duygularını yansıtmaktadır. Çalışanların yüksek bir normatif bağlılık duygusu içerisinde, örgütte kalmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Meyer ve Allen, 1991:67). Çalışanların örgüte bağlılık duyması, bireysel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden kaynaklanmamaktadır. Bu bağlılık hissi, çalışanların yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle belli davranışsal eylemleri sergilemelerine yardım etmektedir (Balay, 2000:22).

Normatif bağlılık, çalışanın hem örgüte girişi öncesindeki (ailevi ve kültürel sosyalleşme) hem de örgütte geçirdiği süre içerisindeki (örgütsel sosyalleşme) yaşantılarının bir sonucu olarak örgütte kalma konusunda hissettiği normatif baskılardan etkilenmektedir (Allen ve Meyer, 1990:4). Normatif bağlılık ayrıca, örgütün çalışana yaptığı yatırımlar ve harcamalar sonucu (bireysel gelişim programları ile ilgili ödemeler, staj veya işe alım öncesinde verilen eğitim bursları ve diğer karşılıksız ödemeler), çalışanın kendisini örgüte karşı borçlu olarak hissetmesini sağlamaktadır. Bu durum çalışanın örgütte kalma konusunda zorlamakta ve çalışanı normatif olarak örgüte bağlamaktadır.

Bu tarz bir bağlılık düşüncesi ancak çalışanın örgüte olan borcunu ödemesiyle son bulabilecektir (Meyer ve Allen, 1991:72). Çalışanların örgütte kalmaları ile ilgili yükümlülük duygularını ifade eden normatif bağlılıkta esas olan zorunluluktur. Bu doğrultuda, çalışanların örgüte bağlılık duymalarında, yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları etkili olmaktadır. Bu tarz bir bağlılık, çalışanın çalıştığı örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması ve bu yüzden kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bir bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005:398). Kısaca, normatif bağlılıkta

alışan, rgte karsı sadakatin önemli olduğuna inanmakta ve bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir.

Normatif bağlılığın güçlü sosyal bağların ve normatif zorlukların olduğu toplumlarda daha uygun bir belirlici olduğunu öne sürmektedirler (Wasti, 2005:305).

Normatif bağlılık, kendini kuruma adamayı ve sadakati teşvik eden bir kültür içinde sosyalleşme sağlaması nedeniyle, kurum ve örgütlere bağlı ve sadık olma eğilimine vurgu yapar. Ayrıca normatif bağlılık örgütsel misyon, hedef, politika ve faaliyet tarzlarıyla tutarlı olan ve birey tarafından içselleştirilen inançları da kapsar. Bu şekildeki birey-örgüt değerleri arasındaki ahenk, “rgtsel kimlik” sürecini ortaya koyar (Wiener, 1982: 423-424). Çalışanların bu tür bir bağlılığı sergilemesinin nedeni bunun doğru ve etik olduğuna inanmalarıdır.

Normatif bağlılıkta çalışanlar ahlaki sorumluluk duygusu ile zorunlu hissettikleri için örgüte bağlı kalırlar. Çalışanlar için örgüte bağlılık göstermek doğru bir davranıştır ve örgütte çalışmayı görev edinir. Bütün bunları yaparken bireysel değerlere ve kendisini örgütte kalmaya yol açan ideolojilere dayanır. Diğer bir ifadeyle normatif bağlılık çalışanların bireysel sadakat normları ile ilişkilidir, çalışanların içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özellikler etkilenir (Meyer ve Allen, 1997:11-24).

Ülkemize baktığımızda normatif bağlılığı etkileyen en önemli unsurların; sadakat normları, aile etkisi, kolektif örgüt kültürü olduğunu söyleyebiliriz.. İşe alınmanın “tanıdık” kavramı ile gerçekleşmiş olması çeşitli araştırmaların bulgularında da görülmüştür.Yine Uyuğ’un ifade ettiği gibi ülkemizdeki kolektif kültür ruhu normatif bağlılığı etkilemiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri işe bağlılık olabilir. İşe yönelik davranışsal normlar

ve değerler olarak nitelendirebileceğimi işini sevmek işine öncelik vermek işini benimsemek, işi ciddiye almak, örgüte bağlılık göstermek, özverili çalışmak” ülkemizde çalışanlarda sorumluluk oluşturan önemli öğelerden bazılarıdır (Uyguç ve Çımrın, 2004:91-99).

Yukarıda belirttiğimiz örgüte bağlılık boyutlarının dört ortak özelliği vardır (Uyguç ve Çımrın, 2004: 91-99).

- a. Psikolojik durumu yansıtırlar.
- b. Birey ile örgüt arasındaki ilişkileri gösterirler.
- c. Örgüt üyeliğini sürdürme kararı ile ilgilidirler.
- d. İşgücü devrini azaltıcı yönde etkileri vardır.

2.1.1.5.Argyris’in Sınıflandırması

Argyris, bağlılık kavramını ve örgütsel bağlılığı diğer yaklaşımlara göre farklı bir açıdan ele almaktadır. Argyris (1998:99)’e göre bağlılık, insan ilişkileri ile ilgili basit bir kavram olmaktan öte; ekonomi, strateji, finansal yönetim, enformasyon teknolojisi ve diğer uygulamalar hakkındaki düşüncelerin temelini oluşturan bir kavramdır. Bağlılık bireysel enerjinin ortaya çıkardığı ve insan beyninin harekete geçirdiği bir olgudur. Bağlılık olmaksızın, yeni girişim veya düşünceler uygulamaya geçirilemeyecektir. Çalışanların içsel ve dışsal olmak üzere iki türlü bağlılıkları söz konusudur (Doğan, 2006:72).

Argyris ayrıca birçok örgütün çalışanlarını olgun olmama toyluk döneminde tuttuğunu belirtir birey çocukluktan olgun olmayan kişi modelinin olgun kişi modeline (yetişkinliğe) doğru yol alırken yedi değişiklik gerçekleştirdiğini ilk olarak bebeğin pasif durumunun çocuğun ve yetişkinin aktif durumuna yol açmaktadır (Eren, 2001:29). Yani pozisyonların tanınması, işlerin önceden bildirilmesi, işlerin uzmanlaştırılmış olması, rutin, zorlayıcı

olamayan işlere yol açmıştır. Bütün bunlar çalışanların kendi çevrelerindeki kontrollerini en aza indirir. Aynı zamanda çalışanların pasif ve bağımlı olmalarını teşvik eder. Argyris insanları bu durumda bırakmanın resmi kurumların amaçlarından biri olduğunu söylemiştir. Yönetim her şeyi kontrol etmeyi sever ve çalışanları büyük bir makinanın dişlileri gibi görür. Bu tip düşünce doğal olarak olgun bir kişiliğin geliştirilmesiyle uyuşmamaktadır. Sonuç olgun bir bireyle organizasyon arasındaki uyumsuzluktur (Balci, 2005:73-74). Bu daha çok dışsal bağıllığı doğurur.

İçsel bağıllık, çalışanların görev yaptıkları örgüt ile ilgili tüm çabalara katılmayı gönüllü olarak kabul etmesidir. Eğer yönetim, çalışanların kendi kaderleri üzerinde daha çok sorumluluk almalarını isterse, bu onların örgüte karşı içsel bağıllıklarını artırmaktadır. Çalışanlar, örgütün kendilerinden beklediklerine, kendi istekleri ve içsel motivasyonları ile katkıda bulunmaktadır (Doğan, 2006:70).

Tutumsal bağıllık; çalışanların kurumun değer yargıları ve amaçları ile özdeşleşme isteği, bu amaçlara ulaşmak için de örgütte kalma veya üyeliğin devam isteği olarak tanımlanabilir (stratejika.com).

Tutumsal bağıllık genellikle bireyin örgütle özdeşleşmenin ve örgüte katılımının gücü olarak ifade edilir. Örgütle özdeşleşme, örgütle bireyin amaç ve değerlerinin süreç içinde uyum sağlaması, kabul ederek kendine uyarlaması, kabullenmesi ile birlikte örgütle özdeşleşmeye başlar (Iam ve Zhang, 2003:217). Tutumsal bağıllıkla ilgili literatürde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Tutumsal bağıllıkla ilgili yaklaşımlar, bu bağıllık türünün ortaya çıkış şekilleri ve öğelerini belirlemeye yöneliktir (İlsev, 1997: 8; Sökmen, 2000: 34). Tutumsal bağıllıkla ilgili yaklaşımların en önemlileri Kanter, O'Reilly ve Chatman, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilen yaklaşımlardır. Bunları kısaca şöyle açıklayabiliriz:

2.1.1.6. Kanter'in Yaklaşımı

Kanter'e göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir (İnce ve Gül, 2005:29)

Kanter'e göre örgütsel bağlılık, sosyal sistem ve kişilik sistemi olmak üzere iki ayrı sistem üzerinde ortaya çıkar. Sosyal sistemlerde, bireylerin bağlılıkları üç temele dayanır: Sosyal Kontrol, Grup Birliği ve Sistemin Devamlılığıdır. Kişilik sistemi ise bilişsel, duygusal ve normatif yönelimlerden oluşur. Yönelimlerin her biri de belli bir sosyal sistemi desteklemektedir (Kanter,1968:501, aktaran: Samadov, 2006:76).

2.1.1.7.O'Reilly ve Chatman Yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman örgüt çalışanlarının bağlılığını oluşturan etmenler ile bağlılığın sonuçları ile birlikte birey ile örgüt arasındaki psikolojik bağın temellerinin kesin olarak belirlenememesinden dolayı örgütsel bağlılık çalışmalarının ortak noktada buluşamadığını savunurlar. O'Reilly ve Chatman'a göre örgütsel bağlılık birey ile örgüt arasındaki psikolojik bağlıdır. Çalışanların örgütle özdeşleşmeleri psikolojik bağın gelişmesini sağlayan en önemli mekanizmadır. Diğer bir deyişle, çalışanın örgüte bakış açısı veya özelliklerini kabul etmesi ve kendisine uyarlama derecesi örgütsel bağlılık olarak tanımlanabilir (O'Reilly ve Chatman, 1986:492-493).

Örgütsel bağlılığı; uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı olarak üç grupta incelemektedirler. Bunları kısaca açıklarsak (Balay, 2000:22-23; O'Reilly, 1995: 322; Newton ve Shore, 1992: 277; Becker vd., 1996: 465):

Uyum bağlılığı: Uyum bağlılığında ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği temel alınarak, bağlılığın paylaşılmış değerler için değil, belirli ödülleri kazanmak için oluştuğunu savunurlar.

Özdeşleşme bağlılığı: Özdeşleşme bağlılığında çalışan bir grubun üyesi olarak aidiyet duygusuna sahiptir. Bağlılığı, diğer örgüt çalışanları ile doyum sağlayıcı bir ilişki kurarak, bu ilişkiyi devam ettirme odaklı kurar. Birey örgütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul eder ve bunlarla özdeşleşirse bağlılık gerçekleşmektedir. Bu durumda örgütsel bağlılık, bireyin örgütün bakış açılarını ve özelliklerini kabul etme ve kendine uyarlama derecesini yansıtmaktadır (İlsev, 1997: 12).

İçselleştirme bağlılığı: Örgüt çalışanlarının bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyumuna dayanır. Diğer ifade ile bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar; çalışanların, iç dünyaları örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyum sağladığında gerçekleşmektedir. Psikolojik bağın temellerinin ve boyutlarının kişiden kişiye ve kişinin kendi içinde değişebileceği gerçeğidir.

2.1.1.8.Etzioni'nin Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'ye aittir. Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır. Bunları ele alırken örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte yakınlaşmasıyla oluştuğunu belirtir. Bütün bunların ışığında üçe ayırır (Balay, 2000:16-20; Bayram, 2006:129-130):

a.Ahlâki Yakınlık (Moral Bağlılığı) : Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. (Varoğlu, 1993:4)Çalışanlar, toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadır.

b.Çıkara Dayalı Yakınlık (Hesapçı Bağlılık): Örgüt ile çalışanlar arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Çalışanlar, örgütlerine katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar. Bu

bağlılık türü insanların ekonomik güdülerle örgüte bağlandığı ve verimli çalıştığını öne süren klasik yönetim anlayışını desteklemektedir.

c.Yabancılaştırıcı yakınlık: Çalışanlar, davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Çalışan, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliğini devam ettirmektedir. Örgütte kalması gönüllülük ilkesine değil, zorunluluktan kaynaklanmaktadır.

2.1.1.9.Penley ve Gould Yaklaşımı

Penley ve Gould (1988) sınıflandırması, modelinde örgütlerdeki uyum sistemleri ile bireylerin bu sistemlere yönelim şeklini ele alan, Etzioni (1961)'nin örgüte katılım modelinin bir uyarlama çalışmasıdır.

Penley ve Gould örgütsel bağlılığın üç boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar (Penley ve Gould, 1988:45):

a.Ahlaki bağlılık: Örgütün amaçlarını kabul ederek onlarla özdeşleşmeye dayanır. Birey örgüte kendini adayarak örgütün başarısında kendini sorumlu hissederek desteklemesini içerir.

b.Çıkarıcı bağlılık: Çalışanların katkıları karşılığında ödüller elde etmelerine dayanır. Bunun için bağlılık ödüllere ulaşmak için bir araçtır.

c.Yabancılaştırıcı bağlılık: Çalışanın örgütün iç çevresinde kontrolünün olamadığı, alternatif iş veya örgütün bulunmadığı algılarına dayanır. Yabancılaştırıcı bağlılıkla örgüte bağlı olan birey, örgütün ödül ve ceza sistemini yapılan işin niteliği ve niceliği ilgili değil tesadüfi verildiği algısına sahiptir. Çalışan iç ve dış çevresini kontrol edemediği bir örgütte çalışmakta olduğu algısı örgüt ile çalışan arasında olumsuz bir duygusal bağ geliştirir. Bu nedenle çalışan kısıtlandığını hissetmektedir.

Çıkarıcı olarak bağlanan birey çabalarının karşılığı olan ödülleri alamadığı zaman örgütten ayrılabilirken, yabancılaştırıcı bağlılığı olan birey ise bu ödülleri elde edemediği halde, örgütten ayrıldığında maddi kayıplara uğrama kaygısı veya alternatif işlerin olmayışı gibi kaygılar ve baskılar nedeniyle örgütte kalır (Penley ve Gould, 1988:48).

Belirtilen üç bağlılık şekli de örgütte birlikte görülebilmektedir (Penley ve Gould, 1988:52).

2.1.1.10.Buchanan II'nin Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendirir. Ayrıca çalışanın rolüne, araçsal değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği içinde bağlılık duyması olarak belirtir. Buchanan örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır:

1.Özdeşleşme (Identification): Bireyin örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir.

2.Sarılma (Involvement): Çalışanın, iş rolünün gerektirdiği eylemlere duyduğu psikolojik bağlılığı ifade eder.

3.Sadakət (Loyalty):Örgüt için duygusal hisler besleme ve örgüte duyulan içten bağlılığı ifade eder (Balay, 2000:24).

Buchanan'a göre ise, tutumsal bağlılık üç bileşenli bir oryantasyondur. Bu bileşenler (Morris ve Sherman, 1981:512-526):

- * Örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme
- * İşle ilgili faaliyetlere yüksek katılım,
- * Örgüte sadakatle bağlanmadır.

Bu bileşenlerden hareketle bağlılık, örgütle özdeşleşme, örgüte katılım ve sadakat hissine yol açan bir oryantasyon olarak nitelenmektedir. Ayrıca bu yönde bir bağlılık tutumu, yüksek iş performansı, düşük oranlı devamsızlık ve işten ayrılmalarda azalma gibi işle ilgili olumlu davranışlarla sonuçlanmaktadır (Clifford, 1989:144).

2.1.2.Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Davranışsal bağlılık, bağlılığın dışavurumu veya normatif beklentileri aşan davranışlar olarak ele alınabilir. Davranışsal bağlılık, kişinin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüte bağlı kalma süreci ile ilgilidir (Mowday vd., 1982: 25). Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı ile Salancik'in Yaklaşımları Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları içinde yer almaktadır. Bu iki yaklaşım la ilgili olarak bilgiler şöyledir:

2.1.2.1.Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Becker'a göre bağlılık, kişinin bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış bütünü o davranışlarla doğrudan olmayan çıkarları ile birleştirir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, bireyin tutarlı bir davranış bütünü sonlandırıldığında kaybedeceği yatırımları düşünerek, bu davranış bütünü sürdürme eğilimidir (Meyer ve Allen, 1984:372).

Becker, bireyin davranışlarına olan bağlılığının tutarlı davranışlarda bulunması ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Birey bu davranışları, amaçlarına ulaşmada en iyi yol oldukları için tercih edildiğinden alternatif davranışlarda bulunmayı reddeder (Becker, 1960:35;Akt.Samodov, 2006:85).

Becker, bireyin tutarlı davranışlarda bulunmasının nedenini bazı yan bahislere girmesinden kaynakladığını söyler. Yan bahise girmekten kastedilen, bir davranış ile kararını davranışla çok da ilgisi olamayan çıkarları etkilemesidir. Bunu şöyle bir örnekle açıklayabiliriz: Siz 100.000 TL'ye bir ev

almak istiyorsunuz. Bir arkadaşınızla eve 100.000 TL'den fazla vermeyeceğinize 1000TL'ye bahse giriyorsunuz. Ancak emlakçıya gittiğinizde satıcı, evi 103.000 TL'den daha düşük bir fiyata satamayacağını söylüyor. Burada, eve daha fazla bir fiyat verip vermeme kararınız evi doğrudan satın alma davranışınızla ilgisi olmayan bir çıkarınızı, yani arkadaşınızla girmiş olduğunuz bahsi etkilemektedir. Eğer bu fiyatı kabul etseniz 1000 TL kaybedeceksiniz. Bu yüzden daha fazla bir fiyat ödememe kararına bağlanıyorsunuz.

Örnekte görüldüğü gibi bu bağlılık, girilmiş yan bahislerden kaynaklanmaktadır. Bu olayı örgüt ve bireye uyarlırsak bahise yatırılanlar, zaman, çaba, statü, ek gelir gibi yatırımlar olacaktır. Bireyin davranışı önceki davranışı ile tutarlı değilse bahsi kaybedecektir. Bahsi kaybettiğin de yatırımları da kaybedecektir. Birey bu maliyete katlanmak istemiyorsa davranışları arasındaki tutarlılığı sağlamak durumundadır. İşte bireyin bu tutarlılığı sağlaması, davranışlarına karşı bir bağlılığın gelişmesini ifade eder (Meyer ve Allen, 1984:373). Bireyin bahsi kazanması, örgütte çalışmaya devam etmesi anlamına, yani aynı zamanda örgütte çalışma ve örgütten ayrılmama davranışlarına bağlı kalmasıdır.

Bireylerin yan bahisle ilgili bağlılığa, örgütte terfi ile ilgili düzenlemeler olduğunda da oluşmaktadır. Örneğin üst kademelerde boşalacak olan bir mevki ve çalışanın bu mevkiye atanma olasılığı varsa birey örgütte yaşadığı olumsuzlar olsa bile, bu olumsuzları göz ardı ederek örgüte olan bağlılığını arttırmaya çalışır. Becker'e göre bireylerin yaşı, örgütteki kıdemi yatırım olarak adlandırır ve bunlar arttıkça kaybetme maliyeti de doğru orantılı olarak artacak ve bireyin örgütten ayrılması güçleşecektir. Diğer bir ifade ile yaş ve kıdemi yüksek olan bireylerin rasyonel bağlılıklarının da yüksek olması beklenir (Cohen ve Lowenberg, 1990:1017).

2.1.2.2.Salancik'in Yaklaşımı

Bu yaklaşımında bağlılık, bireyin kendi davranışlarına bağlılık olarak ifade edilmektedir. Yani birey, önceki davranışlarına bağlanarak bu davranışları ile tutarlı olan davranışlarda bulunmaktadır (Oliver, 1990,20). Salancik'in ifadesiyle; bireyin davranışlarına ve davranışları yoluyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumunu bağlılık olarak ifade etmiştir (Mowday ve Steers, 1982:20).

Tutum ile davranış arasında uyumsuzluk varsa bazı tutuma aykırı davranışlar görülebilir. Örneğin paraya ihtiyacı olan bir birey istemediği halde işte çalışmaya devam edebilir. Bu durumda bireyin işi ile ilgili geliştirdiği tutum ve davranış birbiriyle örtüşmemektedir. İşini kaybetmeyi göze alamayacağından genelde birey işiyle ilgili olumsuz tutumları değiştirmeye yönelir.

Yine birey uzun süredir aynı kurumda çalışıyorsa aldığı bir iş teklifini kabul etmediğinde bu seçimin onun için doğru olduğuna inanmaya çalışacaktır. Diğer bir ifadeyle kuruma yıllarını verdiğini istese daha önce de ayrılabilceğini ama kurumun kendisi için önemli olduğu ve çalışmaktan memnun olduğuna ilişkin tutum geliştirir (Samadov, 2006:89).

Yine Salancik'e göre bireyin örgüte karşı geliştirdiği davranışa yönelik bağlılığın oluşabilmesi için birey örgüt arasındaki ilişkinin göstergesi olan psikolojik durumun, davranış devam ettirme isteği olması gerekir. Davranışın geri dönülemezliği ve kararın gönüllülük ilkesi ile verilmesi gibi durumlar, kişiyi örgütte çalışma kararı verdikten sonra örgüt üyeliğini sürdürme konusunda istek duymasını sağlayacaktır (Meyer ve Allen, 1991:66).

Bütün bunların ışında Salancik yaklaşımında bireyin Becker'in yaklaşımında olduğu gibi davranıştan vazgeçtiğinde zarara uğrayabileceğinin farkında olmadığı söylenebilir.

2.1.3.Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Reichers tutumsal bağlılığı biraz daha geliştirerek çoklu bağlılık yaklaşımını ileri sürmüştür (Reichers, 1985: 465). Bireylerin örgütlere bağlılıklarının yatırım, aylık, kıdem, ödemelerdeki artış ve alternatif fırsatların olmayışı gibi yapısal faktörlerdeki değişikliklerden ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Reichers, 1986: 508-514). Örgütsel bağlılıkla ilgili sınıflandırmalar genellikle bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu mantığına dayanmaktadır. Çoklu bağlılık yaklaşımı ise, örgüt içinde bulunan farklı unsurların, farklı düzeylerde bağlılık türlerinin ortaya çıkabilmesine sebep olabileceğini ileri sürdüğünden diğer iki bağlılık türünden ayrı olarak ele alınmaktadır (Balay, 2000: 24-26). Reichers'e göre örgüt teorisyenleri, örgütün kendi doğasıyla yeterince ilgilenmemişlerdir (Reichers, 1985: 469-470). Oysa örgütün doğası gereği, örgütteki belirli gruplar ve onların amaçları kişilerin çoklu bağlılıklarının merkezini oluşturmaktadır. Çoklu bağlılık yaklaşımı kişilerin örgütlerine, mesleklerine, müşterilerine, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına farklı bağlılık göstereceklerini kabul etmektedir. Dolayısıyla çoklu bağlılık kaynaklarını belirlemek için bir örgüt ile ilgili çeşitli grupların belirlenmesi gerekmektedir. Çoklu bağlılığın kaynakları, informal ve formal gruplar, çalışanlar, müşteriler, yöneticiler, sendikalar ve kamuoyudur. Çoklu bağlılıklar yaklaşımı bir kişi tarafından duyulan bağlılığın bir başkası tarafından duyulan bağlılıktan farklı olabileceğini öngörmektedir. Dolayısıyla, bir kişinin örgüte bağlılığının kaynağı kaliteli ürünleri uygun bir fiyatla piyasaya sunuyor olması olabilirken, bir başkasının bağlılık kaynağı örgütün, çalışanlarına gösterdiği yakın ilgi olabilmektedir (Reichers, 1985: 467). Çoklu bağlılıklar modelinde örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış

unsurların çoklu bağılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, örgüt yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına ya da çeşitli gruplara farklı bağılıklar geliştirebilmektedirler (Gül, 2003:77).

2.2.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Çalışanların kuruma bağlılığı, bireyin kimliğinin kurumla özdeşleşmesi ya da kurumun amaçları ile kişisel amaçların zamanla aynı doğrultuya yönelip bütünleşmeleri halinde ortaya çıkmaktadır (Varoğlu, 1993:8). Genellikle bu tür bir bağlılık, çalışanın kurumla bütünleşmesinin ve kuruma katılımın gücü olarak ifade edilmektedir. Oktay ve Gül (2006:5)'e göre bu ifadenin üç önemli unsuru bulunmaktadır.

- Kurumun amaç ve değerlerine duyulan güçlü bir inanç ve kabullenme,
- Kurumun yararına daha fazla çaba sarf etmeye gönüllü olma ve
- Kuruma olan üyeliğini sürdürme arzusudur.

Çalışanların kuruma bağlılığı kurumun başarısı ile doğrudan bağlantılıdır. Drucker'e göre; her kurumun başarısı arta bir biçimde, çalışanın performansına bağlı hale gelecektir. Çünkü artık içinde bulunduğumuz dönem yeni ekonomi olarak adlandırılan bilgi ekonomisidir. Bilgiye dayalı bir ekonomi ve toplumdaki bir kurumun mükemmel olabilmesinin tek yolu, aynı nitelikteki çalışanlardan daha fazlasını elde etmek, yani çalışanları daha fazla verimlilik elde edecek şekilde yönetmek olduğunu belirtmektedir (Drucker, 2003: 113-114). Bütün bunların temelinde de bir sistem yaklaşımı yatmaktadır. Sistem; bilgiyi bünyesinde bulundurmaktadır ve bireyin üretkenliğidir. Zira geleneksel çalışma hayatında, çalışan sisteme hizmet eder; bilgiye dayalı iş gücünde ise sistem çalışana hizmet etmek zorundadır (Drucker, 2003:113-114).

Aksi takdirde çalışanın kuruma olan bağlılığı sağlanamamaktadır. Çalışanın kuruma bağlılığını sağlayan faktörlere baktığımızda en önemli faktörün ücret olduğu görünmektedir. Ancak iyi bir ücret, yüksek bir ücret olarak algılansa da her zaman bu anlama gelmeyebilmektedir. Ücret, çalışanın ise ve kuruma kattığı değeri karşılıyor olmalıdır. Bu koşulun, ücretin en önemli girdisinin “performans” olduğu ve çalışanların ücret ve ilerlemelerinin performanslarıyla paralel olduğu açıklanmalı ve gelecekleri ile ilgili belirsizlikleri ortadan kaldırılmalıdır. Bunun yanı sıra kişinin yaptığı işin değeri, kişinin yetkinlikleri ve aynı sektörde benzer işlere verilen ücret gibi değişkenler göz önünde bulundurularak işletme genelinde adil bir ücret sistemi oluşturulmalıdır (Çimen, 2005). Böylece çalışanın motivasyon düzeyi yükselir ve bu da çalışanın kuruma olan bağlılığını yükseltmeye katkıda bulunur.

Ücretin yanı sıra işletmenin geleceğine yön veren, yüksek performans sergileyen, yetenekli çalışanların kuruma bağlılığını sağlayacak faktörlerin çoğu yöneticinin elinde yani onun kontrolü altında olmaktadır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlere baktığımızda literatürde değişik sınıflandırmalarla karşılaşmaktayız. Mowday, Porter ve Steers tarafından yapılan sınıflandırmada örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri şöyle sıralanmaktadır (İnce ve Gül, 2005:57):

1. kişisel özellikler
2. yapısal özellikler
3. görev tanımı ve iş özellikleri
4. iş deneyimi olmak üzere dört grupta toplamaktadır.

1. Bireysel Faktörler: Demografik faktörler ile iş ve çalışma hayatına ilişkin faktörler olmak üzere iki alt başlıkta incelenmektedir. Demografik

faktörler, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, bireyin psiko-sosyal özellikleri, başarı güdüsü, kontrol odağı, içsel motivasyon, çalışma değerleri, merkezi yaşam ilgisi gibi başlıklar altında incelenmektedir. İş ve çalışma hayatına ilişkin faktörler ise, başarı arzusu, katılımcı değerler ve çıkarıcı değerler olarak ifade edilmektedir (Aven vd., 1993:64, Rosin ve Korabik, 1995:1-16; Çakır, 2001:104-141).

2. *İş ve Role İlişkin Faktörler*: İşin içeriği, iş kapsamı, rol çatışması ve rol belirsizliği alt faktörlerinden oluşmaktadır (Lydon, 1997:104-113). Ayrıca, katılımcı yönetim, parasal ödüllendirme sistemleri, aşırı iş yükü, iş stresi, grup bilinci, yetkilendirme ve otonomi sistemleri, öğrenme fırsatı da bu faktörlere ilave edilebilir (Gilbert ve Ivancevich, 1999; Dessler, 1999; Hartline vd., 2000).

3. *İş Deneyimi ve Çalışma Ortamına İlişkin Faktörler*: Sosyalleşme sürecinin örgütsel bağlılığı etkilediği Meyer ve Allen tarafından belirlenmiştir (Meyen ve Allen, 1988:196). Ayrıca, personel-yönetici arasındaki ilişkiler, örgütsel iklim, müşteri odaklı bir örgüt atmosferi, örgütün güvenilirlik düzeyi de bu faktör grubunda incelenmektedir (Gilbert, 1999:321). Bu gruptaki son belirleyici faktör ise iş tatminidir. İş tatmini, örgütsel bağlılığın önemli belirleyicilerindendir (Rosa, vd. 2001).

4. *Örgüt Yapısına İlişkin Faktörler*: Örgüt büyüklüğü, formalleşme derecesi, kontrol derecesi, sendikalaşma oranı, örgüt imajı, toplam kalite yönetimi uygulamaları, esnek çalışma saatleri, ücret sistemi ve kariyer imkanları örgütsel bağlılık üzerinde büyük etkiye sahiptir (Snape vd, 2000; Mathieu ve Zajac, 1990; Scandura ve Lankau, 1997; Hartline vd. 2000; Çakır, 2001). Bu faktör grubuna, çalışanların örgütsel etik algılamaları da eklenebilir (Schwepker, 2001)

Yalçın ve İplik' e göre bu faktörler şöyle gruplandırılmıştır (2005:400):

a.Kişisel Faktörler

- *Yaş
- *Cinsiyet
- *Eğitim düzeyi
- *Medeni durum
- *Kıdem ve mesleki deneyim
- *Bireyin psiko-sosyal özellikleri, başarı güdüsü, kontrol odağı
- *İçsel motivasyon, çalışma değerleri
- *Rol belirsizliği, rol çatışması
- *Yapılan işin değeri ve sağlanan destek

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde yapılan bir araştırmalarda, örgütsel bağlılıkla ilgili, örgütsel faktörlerin demografik özelliklerden daha güçlü bir etken olduğunu göstermiştir (İnce ve Gül, 2005: 58).

b.Örgütsel faktörler

- *Örgütsel adalet, güven, iş doyumu
- *Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma
- *İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma

- *Ücret dışında sağlanan haklar
- *İş saatleri, ödüller, monotonluk
- *Personele gösterilen ilgi, personele tanınan fırsatlar
- *Terfi olanakları ve kariyer geliştirme olanakları
- *İşin içeriği ve kapsamı
- *Katılımlı yönetim, grup bilinci
- *Yetkilendirme ve otonomi
- *Ekonomik ödüllendirme süreci
- *İş yükünün ağır olması ve iş stresi
- *Çalışan yönetici ilişkileri, örgüt atmosferi, insan odaklı yaklaşım, örgütün güvenilirlik düzeyi
- *Örgütün büyüklüğü, hiyerarşik yapısı, örgüt itibarı
- *Toplam kalite yönetimi uygulamaları
- *Esnek çalışma saatlerive ücret sistemi

c.Örgüt Dışı Faktörler

- *Yeni İş Bulma Olanakları
- *Profesyonellik
- *İşsizlik oranları
- *Ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumu

*Sektörün durumu

Yaş ve örgütte çalışılan süre, zaman ile ilişkili faktörlerdir. Bu nedenle yaş ve örgütte bulunulan süre, bir işgörenin örgüte bağlılığının en önemli göstergelerinden birisidir. Örgütte çalışma süresi arttıkça, işgörenin örgütten elde ettiği kazançlar da artacak ve bu kazançlarda örgütsel bağlılığı etkilediği için, işgörenin yaşı arttıkça örgütsel bağlılığı da artacaktır (Yalçın ve İplik, 2005:400).

İşgörenin eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılığı arasında ters yönde bir ilişki bulunmaktadır. İşgörenin eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Bu ilişkinin nedeni, daha yüksek düzeyde eğitim alanların, örgütün karşılayamayacağı daha yüksek beklentiler içerisinde olmaları ve daha fazla iş alternatifine sahip olmalarıdır (Yalçın ve İplik, 2005:400). İş ve çalışma hayatına ilişkin faktörler ise, başarı arzusu, katılımcı değerler ve çıkarıcı değerler olarak ifade edilmektedir (Özdevecioğlu, 2003:115).

Kurumsal bağlılığı etkileyen faktörler Barutçugil'e göre ise şu şekildedir (Barutçugil, 2004:466):

- Etkili iletişim
- Olumlu ilişkiler
- Kariyer
- Saygınlık
- İş Zenginleştirme
- Bilgi
- Kaynaşma

- Rehberlik
- Fırsatlar
- Tutku
- Ödül
- Alan
- Değerler

Kurumsal bağlılığı etkileyen faktörler Barutçugil'in sınıflandırması temel alınarak yapılmıştır.

2.2.1.Etkili İletişim

Kurumsal yönetim açısından çalışanların kuruma bağlılığını sağlayan ilk faktör iletişimdir. Çünkü insan çevresi ile sürekli etkileşim içinde olan sosyal bir varlıktır. Bu etkileşimler sonucu ortak amaç ve hedefler doğrultusunda gruplar oluşur. Hiçbir grup iletişim ilişkisi olmadan, yani üyeleri arasında anlam aktarımı olmadan var olamaz. İnsanlar ancak iletişimle karşısındakine kendini anlatma imkanı bulurlar (Bakan, 2003:348). İletişim, semboller yoluyla anlamların iletilmesidir (Donnelly vd., 1987:416) Buradaki sembol kavramı sadece konuşmayı değil göz teması, görünüm, beden hareketleri, yüz ifadeleri, duruş, el ve kol hareketleri gibi beden dilini de kapsamaktadır.

İletişim, bireyler ve kurumlar arasında, ortak paydalarda anlaşma ve uzlaşma sağlamak amacıyla bilgi, düşünce, veri ve duygu alışverişi veya aktarımı şeklinde de tanımlanabilir (Bakan ve Büyükbese, 2004:2).

Kurumsal yönetim açısından iletişim hayati önem taşımaktadır. Çünkü kurumsal yönetim uygulayan bir kurumda işlerin sağlıklı bir şekilde

yürüyebilmesi için etkili, biçimsel iletişim sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Etkili biçimsel iletişimi oluşturma, biçimsel örgüt yapısı kuvvetlendirilebilmekte ve başta kendini gerçekleştirme ve saygı görme ihtiyaçları olmak üzere bireysel ihtiyaçlar tatmin edilebilmektedir. Bunun yanı sıra bu tür çabalarla karar almanın kolaylaştırılmasının yanında, kuruma bağlılık duygusunun doğması da sağlanabilmektedir (Bingöl, 1997:279-280).

Kendisine bilgi verilen ve söylemek istedikleri dikkatle dinlenen bir çalışan kendisiyle ilgilenildiğini, kendisine değer verildiğini ve önemli olduğunu hissetmektedir. Çoğu zaman kuruma ve yöneticilerine yönelik daha güçlü sadakat ve kendisini adama duygusunu geliştirmektedir (Barutçugil, 2004:466). Ancak bunun için her çalışanın kurumunda veya bulunduğu birimde kalmasını sağlayanın ne olduğunu sormak ve anlamak gerekmektedir. Bunu yapan yöneticiler, çalışanlar için neyin önemli olduğunu, onların kurumsal yönetim uygulamalarının yer aldığı kurumun bir parçası olarak kalmalarını sağlamak için ne yapmaları gerektiğini daha iyi fark edebilmektedirler. Bunu gerçekleştiren yöneticiler, kurumsal ilişkinin dışında da çalışanları ile birlikte vakit geçirerek onları daha yakından tanımaktadırlar. Çünkü iletişim; güvenin, anlayışın, işbirliğinin, paylaşmanın ve ortak sahiplenmenin temelidir. İletişimin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için bunun iki yönlü bir süreç olduğunun unutulmaması gerekmektedir (Barutçugil, 2006:116). Kurum liderlerinin (Genç ve Halis, 2006:220-221):

*Tutarlı bir biçimde örgütün iş amaçlarını ve başarılarını iletir ve diğer takımların başarı hikayelerini anlatarak paylaşır.

*Problem çözmede ve karar verme konusunda gerekli bilgi ve becerileri elde etmek için beraber çalışırlar.

*Çalışanların performansı için gerekli olan şeyleri yakından takip eder.

*Kendi yöneti şeklinin çalışanları nasıl etkilediğini öğrenmek için değişik geri bildirim araç ve süreçleri kullanır.

*Çalışanların organizasyona karşı olan; çalışmaları, ücretleri, faydalrı ve değişime yaklaşımlarını kapsayan davranışları incelemesi de kurumsal bağlılığı etkileyen faktörler arasında sayılabilir.

Yöneticilerin, çalışanlarının özel hayatlarına duyarlı olmaları, onların kendilerini iş ortamında rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Çalışanın doğum gününü hatırlamak, çocuğunun okul başarısını sormak, zor günlerinde hassasiyetini paylaşmak gibi davranışlar detay gibi görünse de çalışanın verimliliğine ve bağlılığına gerçek anlamda katkıda bulunmaktadır (Çimen, (<http://www.ntvmsnbc.com>,2005).

Kurumsal yönetim içinde etkili iletişim olusturulması paydaşların;

- Başarılarının değerinin bilindiğini,
- Beceri ve arzularının mesleki hedeflerle bütünleştirilmesinin desteklendiğini,
- Günlük çalışmalarında kendini ispat etme ortamı yaratıldığını,
- Almak istedikleri meslek içi eğitimlere erisebileceklerini,
- Bir kariyer eylem planı geliştirmelerine yardımcı olunduğunu,
- Düzenli ve samimi olarak geribildirimde bulunulduğunu,
- Hangi zorluklarla karşılaşıldığının bilindiğini,
- Kendilerini ilgilendiren konularda kendilerine bilgi verildiğini,
- Söylemek istedikleri olduğunda birilerinin onları dinleyeceğini düşünmelerine ve kuruma bağlılıklarının artmasına yardımcı olacaktır.

Sadece etkili iletişim kurmak değil, bu açık ve dürüst iletişimi sürdürmek de kurumdaki yetenekli çalışanların kuruma bağlılıklarının artırılması açısından kritik bir önem taşımaktadır. Çalışanlar dinlenildiklerini, anlaşıldıklarını ve yöneticileri tarafından değerli görüldüklerini hissedersen daha sıkı çalışacak ve daha çok üreteceklerdir, bunu hissetmedikleri takdirde kuruma olan bağlılıkları azalacak ve kurumdan ayrılma eğilimi gösterebileceklerdir. Bu konuda yöneticilerin kendi dinleme tarzlarına dikkat etmeleri, varsa eksiklerini gidermeleri önem taşımaktadır (Barutçugil, 2004:467) Bu nedenle yöneticilerin performans değerlendirmeleri ve etkin iletişim arasında bir ilişki kurmaları gerekmektedir.

2.2.2. Olumlu İlişkiler

İnsanın kendi işine özen göstermesi, çalışma arkadaşlarına özen göstermesi, kuruluşuna özen göstermesi, kuruluşuna özen göstermesi, sosyal çevreye özen göstermesi anlamına gelmektedir. Şirketlerde özenin ilişkileri güçlendirerek, yönetici ve çalışanlarda güven ve bağlılık duygusu uyandırmaktadır. Avrupalı iş danışmanı Charles Handy'nin "The Hungry Spirit" adlı kitabında etkili bir dille ortaya koyduğu gibi, kuruluşların yetkinleştirmesinde güven bir kritik noktadadır. Yeniden düzenleme adına girilen küçülme furyasında en büyük hasarı gören kavramlardan biri de güvendir. Wharton Okulu'nun 1997 tarihli bir araştırmasına göre, ABD şirketlerinin %70'i esas olara küçülme sarsıntısının bir sonucu olan düşük moral ve güven eksikliği sorunuyla boğuşmaktadır. Aynı şey Avrupa için de geçerlidir (Lewin ve Regine, 2000:23-25).

Peter Drucker'in genellediği gibi eğer "örgütler artık kuvvet üzerine değil güven üzerine inşa ediliyorsa "o zaman en yüksek önceliğin güveni tüketen değil yeşerten liderler olduğu görülecektir. Usta bir koç olan Newfield

Grubunun kurucusu Şilili Julio Olalla “Güven koordineli eylemin ön koşuludur” demektedir (Gerzon, 2006:216).

Kurumsal yönetim ile yönetilmeyen kurumlardaki yöneticilerin çoğu, iyi çalışanları ellerinde tutmalarının yolunun parasal olduğunu düşünmektedir. Bu yöneticiler, bu nedenle, kilit noktadaki çalışanları elde tutma sorumluluğunu üstlenmemekte ve ücret politikasını belirleyen üst düzey yöneticilerin ellerine bırakmaktadırlar. Ancak, burada önem taşıyan yöneticinin kendisi olmaktadır. Çünkü çalışanlara kuruma bağlılık duygusu veren; anlamlı, yeni olanaklar sağlayan bir iş, öğrenme ve gelişme fırsatı, adil ücret, iyi çalışma ortamı, kabul ve saygı gibi faktörler büyük ölçüde yöneticinin denetiminde bulunmaktadır. Çalışanlar belki gelecekte bizim en büyük aktiflerimiz olabilir, fakat insanlar en büyük fırsatımız olmaktadır. Kurumsal yönetim uygulayan kurumlardaki yöneticiler ise, çalışanları dikkate almakta ve yetenekli çalışanların işlerinde istediklerine ulaşmasında onlara yardımcı olmaktadır. Çünkü iç paydaşlar kurumsal yönetim uygulayan kurumlarda kurumun bir parçası yani paydası olarak görülmekte ve büyük önem arz etmektedir. Yöneticinin çalışanlarla olan ilişkisi ve işlerine duyacakları bağlılık, onların işi bırakma veya devam etme kararının anahtarı olmaktadır. Kuruma olan bağlılığın çok önemli bir kısmı, çalışanın bir üstündeki yöneticisiyle ilişkisinin niteliğidir. Çünkü en yakınında olan yönetici çalışanı daha çok tanımakta ve ihtiyaçlarının tespiti ile bunların karşılanmasında önemli rol oynamaktadır (Barutçugil, 2004:468). Yöneticiler kurumun değerlerinden, bu değerleri korumaktan ve çoğaltmaktan sorumludurlar. Günümüzde bir kurumun en önemli değeri kurumun çalışanlarıdır. Çünkü çalışanlar çalışma sistemini geliştirmeye yatkındır ve problemlerin çoğu çalışanlardan değil çalışma sisteminde kaynaklanmaktadır. Bu nedenle kurum liderleri çalışanların öz saygılarını, kişisel ve bireysel ihtiyaçları için toplantılar yapmalı, pozitif geri bildirimle desteklemelidir (Genç ve Halis, 2006:221). Böylece olumlu ilişkiler geliştirilerek çalışanların

motivasyonunu sağlayan ve ilgi gördüklerini hissedecekleri, ödüllendirilecekleri bir bağlılık kültürünü yaratmış olacaklardır. Bir örgütte, kuruma bağlılık kültürünün oluşturulmasının en önemli nedenleri şunlardır (Barutçugil, 2004:468):

- Bir çalışanı kaybetmenin maliyeti, o kişinin 6-18 aylık ücreti kadardır.
- İleri teknoloji çalışanlarını, uzmanları ve yöneticileri değiştirmek diğer elemanların iki katına mal olmaktadır
- Bir çalışanın kaybedilmesi, satışların düşmesi ve müşterilerin kaybedilmesi nedeniyle birçok önlenemez ve gizli zararın oluşmasına yol açmaktadır.

Çalışanlar, örgütleri tarafından desteklendiklerinde duygusal bağlılıkları diğer bağlılık düzeylerinden daha yüksek oranda bir etkilenme oranına sahiptir. En düşük etkilenme ise devam bağlılığında ortaya çıkmıştır. Örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalamalarından hareketle yapılan analizde ise örgütsel destekle örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve orta şiddette bir ilişkinin varlığı anlaşılmıştır. Bu sonuç örgütsel destek arttıkça genel olarak bağlılığın da arttığını göstermektedir. Analizler sonucunda ulaşılan bu bulgular, çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırmanın yollarından birinin de örgüt içinde onları desteklemek olduğunu göstermiştir (Doğan, 2007:160)

Bir başka örnekte Newy Jersey de 47 bin kişinin yaşadığı Plainfield e hizmet veren Muhlenberg Tıp Merkezi 1877’de kurulmuş bir hastanedir. Genel yönetici olarak görev yapan John sağlık hizmeti krizini başarıyla atlattır. Şirketi başarıya götüren ilk adım, kontrolü elinde tuttuğu anlayışını bir yana bırakmak ve insanların ona vehmettiği kontrol gücüyle bağlantılı beklentileri ortadan kaldırmak için işe hangi noktadan başlayacağını belirlemek olmuştur. İnsanları kendi başına bırakmayı öğrenmesi

gerekmekteydi. Üst düzey yöneticiler için kontrolü elden bırakması zordur. Böyle davranmanın gerekli olduğunu kavradığında bile insanın bu esnekliği bu sabrı göstermesi zordur. Kendi içinizde yeni bir disiplin yaratmanız gerekebilir. Ayrıca erkekler için genellikle müşkül bir durum söz konusudur. Geleneksel roller ve erkekliğin tanımı erkeklerin kontrolü elde tutumasını gerektirir. Geleneksel roller erkekleri yürütme, üretme ve söz söyleme konusunda güçlü bir baskı altında bırakmaktadır.

Hastanenin yöneticisi olan John'u başarıya götüren dört davranış bulunmaktaydı: Bunlar; insanlara açık, dobra, insanca ve sıcak bir tutumla yaklaşmaktı. Bütün bunların sonucunda, olumlu gelişen olaylardan biri de, bu hastanede hasta yatırma süresi 20 saatten 80 dakikaya inmiş olmasıdır. Bu da liderlerin gösterdiği liderlik davranışı ile çalışanların performanslarını ilişkisini gösteren olumlu bir örnektir. Örneğin hastanedeki hasta ilişkilerinden sorumlu Mary Anne bu çalışmaları şöyle ifade etmektedir: "Bizi başarılı kılan şirketin liderlik etme ve ilişkileri yürütme tarzıydı. Yani çalışanlara serbestlik tanınması ama aynı zamanda yol gösterilmesi idi. Bunların her ikisi de gerekliydi. Yol gösterme olmadan tek başına hareket alanı bağımsızlık ve serbestlik yetmez." Yeni gelişmekte olan, elektronik ticaret piyasasında sağlam bir temel elde etmeye çalışan Hewlett Packert 1997 baharında bire bir hisse senedi değiş tokuşuyla 1,18 milyar dolara VeriFone'yi satın almayı kabul etti. Hatim Tyabji yönetimindeki veri fon 1986' da 31, 2 milyon dolar olan yıllık gelirini 1997' de 600 milyon dolara çıkarmıştır. VeriFone'nin başardığı şekilde bir şirketi geliştirmenin biz kavramına bağlılıktan geçtiği söylenebilir. Karşılıklı bağımlılığın oluşturduğu kopmaz ağı kavrayan değerleri paylaşan ve etik davranış doğrultusunda çaba gösteren bir biz kavramıdır bu. Etkileşimleri ve böylece ilişkilerin niteliğine yön veren bu ahlaki temelden VeriFone'lu olma denen bir kollaktif kimlik olmuştur. İnsan kaynakları yöneticisi Gerry Wenthworth'a göre VeriFone'ye ruh veren şey

bağlardır. Bağlılığın temelinde ise çalışma arkadaşlarının umutlarını boşa çıkarmama isteği yatmaktadır. Ayrıca gelişmeye dönük fırsatların görülmesini sağlayarak sürekli eğitime özendirmek şirket hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunan bireyleri ödüllendirmek kuruma bağlılıklarını geliştirmek ve yükseltmek temel amaç olmuştur (Lewin ve Regine, 2000:78-134).

2.2.3. Kariyer

Aralarında Motorola, Federal Express, Microsoft, Corning, General Electric’inde içinde bulunduğu çok sayıda büyük şirkette irdeleme temelli öğrenme şiar haline gelmiştir. Bunlar ve çok sayıda başka Fortune 500 şirketi bütün çalışanlarına yönelik hızlandırılmış öğrenme programlarına yaptıkları yoğun yatırımlarla ün salmışlardır. Nitekim GE, AT&T ya da IBM ‘nin şirket temelli eğitim programları halka açık üniversiteler haline getirilseydi, bunların cirosu çoğu büyük üniversiteninkinden daha fazla olabilirdi. Daha da çarpıcısı: Kurumsal eğitim çabalarında kaybedilen yıllık büyüme her yıl 13 yeni *Harvard* kurmaya eşittir (Gerzon, 2006:173).

İdeal durumda, sahip oldukları beceri kümeleri giderek iyileştikçe, çalışanlar daha sorumlu konumlara terfi ettirilirler. Ya da yatay hiyerarşilere sahip kuruluşlarda, kendilerine uygun yatay meydan okumalar bulurlar. Ama yönetimin çok iyi niyetli durumlarda bile çoğu çalışan yeteneklerine pek de uymayan ve gelişme imkanları sunmayan işlerde oyalanma durumunda kalırlar. İyi yöneticiler esas görevlerinden birinin de iş deneyiminin tam da bu alanına ilişkin olduğunu bilirler. Çalışanlarına oldukları yerde saymamaları için, gittikçe çok fazla çeşitlilik ve meydan okuma sunabilmek zorundadırlar. Bunu yapabilmenin en iyi yollarından biri de şirketi geliştirmektir.

İşini en çok neyin anlamlı yapılmaya değer kıldığına ilişkin soruya ServiceMaster’dan C. William Pollard’ın verdiği yanıt şöyle olmuştur: “Benim bakımımdan bunun kişiyi geliştiren sürecin tamamını açıktır.

Çalışmamı anlamlı kılan da bu olmuştur.” Yöneticilerin başardığı “en iyi şeyin” kendilerinin potansiyellerini genişletmek olduğu duygusunu taşıyan işçilerin daha üretken ve daha sadık kalma olasılıkları oldukça yüksektir. Hatta insanın bir süreliğine içine saplanıp kaldığı işten o işi gittikçe daha iyi yapmaya daha hızlı daha verimli ya da daha güzel bir biçimde yapmaya çalışarak keyif alması mümkündür (Csikszentmihalyi, 2004:80).

Kurumsal yönetim uygulamalarında önemli olan diğer bir faktör de kariyerdir. Çalışanların çok yönlü kariyer hedefleri belirlenmeli ve böylece kişisel gelişimi desteklenmelidir. Çalışanlar potansiyel gelişim hedeflerini, kurumun ihtiyaçları ve stratejik amaçları çerçevesinde analiz ettiklerinde, hem çalışanlar hem yöneticiler hem de kurum kazançlı çıkmaktadır (Barutçugil, 2004:468).En başarılı ve uzun ömürlü örgütler, öğrenmeyi teşvik eden bir kültüre ve yetkin çalışanlara sahip dinamik örgütlerdir (Luecke, 2009:6-7). Bu nedenle yöneticilerin kuruma yetenek akışı için gerekli altyapıyı oluşturmaları gerekmektedir. Çalışanlara kendilerine özgü beceriler, ilgi alanları ve değerleri hakkında daha derin düşünmelerine yardımcı olacak sorular sormaları gerekmektedir (Barutçugil, 2004:468).

Çalışanlar, performanslarına ve gelecekteki hedeflerine ilişkin kendilerine özel geri bildirim beklemektedirler. Kariyer hedefleriyle uyumsuzluk yaşayan çalışanların en büyük sorunu yöneticilerinden gelecek olan dürüst geri bildirimlerin olmamasıdır. Bu nedenle çalışanların çok yönlü kariyer hedefleri belirlemelerine yardım etmek, kişisel gelişimi destekleyen unsurlardan biri olmaktadır. Hosmer’e göre; çalışanlar kurum liderleri tarafından desteklendiklerinde kariyer basamakları ile ilgili olumlu düşünceler geliştirmektedir (Arı, 2009:11). Böylece çalışanın, kurumdaki geleceğinin belirsizliğinin azalması onun kuruma olan bağlılığını artırmaktadır. Bu bağlılığın sağlanmasında kariyer planları, çalışanların bulunduğu konumun

farkında olmalarını, kendilerini bir sonraki adımda nelerin bekleyebileceğini öngörmelerini ve bu doğrultuda olası kariyer yollarına uygun hazırlıkları yapabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Çünkü yüksek performans sergileyen çalışanlar işlerinde ilerlemek ve daha ileri kademelere gelmek için istek duymaktadırlar. Bu nedenle, çalışanların mesleki adımlarını ileri aşamalarda daha sağlıklı atabilmesi için hem bireysel hem de kurumsal kariyer planlaması önem taşımaktadır (Çimen, 2005).

Kariyer yönetiminin sorumlusu çalışanın kendisidir. Ona ne yapacağını söyleme yerine; değerlendirilmesi ve üzerinde düşünmesi için seçenekler sunmak gerekmektedir. Çünkü en büyük kariyer yıkımı, çalışanın tek hedefi engellendiğinde yaşanmaktadır. Yöneticilerin çalışanlarını sürekli büyüme, gelişme ve yeni beceriler edinme yönünde desteklemeleri durumunda kuruma bağlılığın sağlanması çok daha kolay olacaktır (Barutçugil, 2004:46).

Böylece çalışan kendisine bir hedef yerine birçok hedef belirlemekte ve daha önce öngörüleemeyecek bazı nedenlerden dolayı bir hedefi yok olsa bile diğerleri ile yoluna devam edebilmektedir. Ancak bunun tam tersi bir durumda, yüksek performans gösteren çalışanlar geliştiklerini hissedemedikleri noktada kuruma olan bağlılıkları azalmaktadır. Eger çalışanlar, kurumlarının, bireysel ve kurumsal kariyer gelişimlerine katkı sağladığını hissederlerse kuruma daha bağlı ve daha üretken olabilmektedirler. Çalışanların, kuruma katıldıkları günden itibaren kurumsal yönetim uygulamaları çerçevesinde kişisel gelişimleri için gerekli olan kariyer, eğitim ve gelişim planlarının yapılması gerekmektedir.

2.2.4. Saygınlık

Bir diğer faktör de saygınlıktır. Amerikan gençlerine büyüyünce ne olmak istedikleri sorulduğunda, verilen yanıtların 6. sırasında öğretmenlik yer almaktadır. Öğretmenliğin düşük ücretli ağır bir çalışma olduğu bilindiği halde

durum budur. Çünkü bu iş insan yaşamına ve topluluğa değer katan bir iş olarak görülmektedir. O halde kalıcı insanların katkıda bulunmayı ve kalmayı istedikleri bir kuruluş yaratmak isteyen bir yöneticinin önünde şu üç seçenek vardır.

1-İş yerinin nesnel koşullarını olabildiğince çekici hale getirmek

2-Yapılacak işe anlam ve değer kazandırmanın yollarını bulmak

3-Çalışmalarından hoşnut insanları bulup ödüllendirerek tüm kuruluşun moralini olumlu bir yere yönelndirebilmektir. İdeal durumda bu adımların üçü de atılabilir (Csikszentmihalyi, 2004:103).

Kurumsal yönetim uygulayan kurumlardaki çalışanların kendilerini önemli hissetmeleri ve kendilerine olan güvenlerini artırabilmelerinin diğer bir kaynağı da onlara duyulan saygıdır. Yöneticiler çalışanlarını elde tutmak istiyorlarsa, onlara saygı göstermeli, özgün niteliklerinden her birini kabul etmeli ve onaylamalıdır. Çalışanlara duydukları ilgi ve saygılarını tutarlı bir şekilde sergilemelidirler. Her çalışan saygı görmeyi, değer verilmeyi, sevmeyi ve benimsenmeyi beklemektedir. Beklentilerinin karşılanmadığı iş ortamlarında tatminsizlik, güvensizlik ve kayıtsızlık gibi duygular yaşamakta ve açık ya da gizli tepkiler verebilmektedirler (Barutçugil, 2004:469).

Çalışanların kuruma bağlılığını etkileyen en önemli saygınlık kaynağı bilgidir. Çünkü bilgi hiyerarşik değildir. Ya belli bir durumla ilgilidir ya da degildir. Bu nedenle her tür çalışan kendisini ast olarak değil profesyonel olarak görmekte ve bu şekilde davranılmasını beklemektedir (Drucker, 2003:222-223).

2.2.5. İş Zenginleştirme

Kurumsal yönetimi şekillendiren diğer bir kavram iş zenginleştirmedir. Bu kavram ilk kez F. Herzberg tarafından kullanılmıştır. Herzberg' e göre kurumda işlerin daha iyi bir şekilde yapılabilmesi için mevcut çalışma ortamının ve koşullarının daha cazip hale getirilmesi gerekmektedir. Kurumda çalışanlara işi planlama ve karar verme yetkisinin verilmesi, kendi-kendini yöneten takımlar oluşturulması, kalite çemberleri ve öneri geliştirme grupları oluşturulması iş zenginleştirme için verilebilecek başlıca örneklerdir (Aktan, 1999:2006).Yüksek performans sergileyen çalışanların sorumluluk alma, kendini geliştirme, sürekli beklenenin üzerinde performans gösterme gayreti içinde olma özellikleri, mevcut işlerinden daha fazlasını yapabileceklerinin bir işareti olarak görülebilmektedir. Bu nedenle, bu çalışanların işlerinin gerektiğinde çeşitli projeler ve iş rotasyonları ile desteklenip zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bir diğer alternatif ise, kurum genelinde yüksek performanslı çalışanlara inisiyatif verilerek yönetim sorumluluğunun tabana doğru yayılmasını sağlamak olabilir. Bu çalışanlara sorumluluk verilerek problemleri görmeleri, tanımlamaları ve sahiplenerek çözüm üretmeleri için ortam sağlamaktadır. Ayrıca yetenekli çalışanların özel projelerde görev alarak elde ettikleri birikimi birlikte çalıştığı arkadaşları ile paylaşması için çeşitli platformlar sağlanması da bu çalışanların kuruma bağlılıklarına katkı sağlayabilmektedir (Çimen, 2005).

Bu açıklamalar doğrultusunda denilebilir ki; iş zenginleştirme, çalışanın sorumluluklarını genişletmesine veya bulunduğu pozisyondan başka yetkileri elde etmesi için başka bir pozisyona veya bulunduğu pozisyondan ayrılmayarak yine kurum içinde değişik rol ve yetkiler edinmesine olanak vermektedir. Ayrıca, çalışanlara belirli sınırlar içerisinde kendi çalışma hızlarını belirleme, yaptıkları işlerin kalitesinden sorumlu olma, hataları düzeltme, çalışma yöntemlerini, kullanacakları malzeme, makine gibi

kaynakları seçme olanağını vermektedir. Literatürde, iş zenginleştirmede iki yaklaşımdan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlardan birincisi, işi yeniden planlama ve çalışana daha uygun hale getirme işlemidir. Bu yaklaşımda iş yeniden incelenmekte; işin yapılma biçimi ve niteliği yönetim tarafından değiştirilmektedir. Böylece, iş, çalışana daha uygun hale getirilmekte, monotonluk ve bıkkınlık veren özelliklerinden kurtarılmakta ve çekici hale getirilmektedir. İkinci yaklaşımda, işin yapılma biçimi ve niteliği değiştirilmeden işle ilgili amaçların belirlenmesinde, planlama, karar verme ve kontrol işlemleri konusunda üst kademelerde olan yetki ve sorumluluklar alt kademelere, yani çalışanlara geçirilmekte; böylece, çalışan sadece verilen emirleri yerine getiren bir kimse olmak yerine, işinde dâimsel faaliyetlerde de bulunan bir paydaş olmaktadır(<http://www.kisiselbasari.com/news.asp?Action=Print&hid=565,2006>). Kurumsal yönetim uygulamalarında da bu yaklaşımlardan biri benimsenerek iş zenginleştirmenin sağlanması gerekmektedir. İş de yapılan bu değişiklikler dinlenme kadar etkili olmuştur. Hatta bazı durumlarda daha da etkili olduğu söylenebilir. Monotonluğu yok etmesi bunda çok önemli bir etkidir. Buradaki amaç; kurumsal etkinliği sağlamak ya da geliştirmek ve çalışanların kuruma bağlılığını artırmaktır Çünkü iş zenginleştirme, aynı zamanda etkili bir motivasyon tekniği olarak da kullanılmaktadır (Eren, 2001:257). Kurum liderlerinin çalışanlarına karşı sergilemiş oldukları güçlendirme davranışları, örneğin, işi gerçekleştirirken etki alanı ve otoritesini genişletme imkanının sağlanması örgütsel bağlılığı arttıran güçlü bir etmendir (Kidd ve Smewing, 2001:26).

2.2.6. Bilgi

Kurumsal yönetim uygulamalarının kuruma yaygınlaştırılması ve çalışanların kuruma olan katkılarının farkında olması elde edilen bilgi ile sağlanır. Ancak bu, doğru, zamanında ve güvenilir bir bilgi olmalıdır. Çünkü

değişimlerin yaşandığı dönemlerde bilgi paylaşımı, olağan dönemlere kıyasla çok daha önemli olmaktadır. Büyük çaplı değişim süreçlerinde bazı üst düzey yöneticilerin güçlerini veya önemlerini yitirme korkusuyla bilgilerini sakladıkları görülmektedir. Oysa, üst düzey yöneticilerin bilgiyi olabildiğince erken ve dürüstçe verdiği ve yöneticileri, bilgiyi aşağıya aktarmaktan sorumlu tuttuğu bir organizasyonda çalışanlar, kendilerine değer verildiğini ve önemli olduklarını hissetmektedirler. Böylece verimlilik, motivasyon ve kuruma bağlılık artışı sağlanmaktadır (Barutçugil, 2004:470). Çalışanları kurumlarından ayrılmaya yönelten oraya ait olmadıkları duygusunu yaşamalarıdır. Kendilerinden bilgi saklanan çalışanlar, kuruluşlarıyla aralarında bağ kuramamaktadırlar. Kendi kurumları ile ilgili bilgileri dışarıdan duyan çalışanlar kendilerin olayın dışında hissetmekte ve en kötü olasılıkları düşünmektedirler. Fakat yöneticiler çalışanlarıyla bilgileri paylaştıkça, onlar mesleklerine, sektöre ve kuruma daha geniş açıdan bakmayı ve her birindeki yeni eğilim ve sonuçları görmeyi öğrenmektedirler. Aynı zamanda kendilerini daha yeterli ve gelecekteki kariyerleri konusunda daha güvenli hissetmektedirler (Barutçugil, 2004:470). Çünkü kendilerini önemli bir çalışan ve kurumun bir parçası olarak görmektedirler.

2.2.7. Kaynaşma

Kurumsal yönetimin uygulanabilmesi için iç paydaşların bir bütün halinde hareket etmesi gerekmektedir. Bu da, eğer çalışanlar kurumun vizyon ve misyonunu anlar ve bunu paylaşırlarsa sağlanır. Bazı durumlarda; kurumun tarihçesi, kurucuları, var olma nedeni, karşıladığı önemli ihtiyaçlar veya kurumun hizmetleriyle ilgili söyledikleri bağlılığı pekiştiren etkenler olmaktadır (Barutçugil, 2004:470). Her 4 amerikalıdan üçünün liderin çoğunun önderlik ettikleri insanlardan kopuk olduklarına inanıyor olamsı iktadarı elinde tutanların soru surmadıklarının ya da verilen yanıtlara kulak asmadıklarının açık kanıtıdır.

(http://www.commonwealthfund.org/healthpolicyweek/healthpolicyweek_show.htm?doc_id=315318.,<http://67.159.80.145/news/pdf/heineman-article.pdf>)

Daha iyi kaynaşmış çalışanlar sayesinde bağlar güçlenmekte, onların gittikçe yayılan ilişki ağları, yöneticilere yeni bilgiler ve kaynaklar sunabilmekte, böylece potansiyel olarak bütün kurumun verimliliği artırılabilir. Çünkü çalışanların bir kuruma bağlılık duymalarının çok önemli bir nedeni de ilişkileridir. Eğer bağlar zayıfsa veya yoksa o işi bırakmak daha kolaydır. Yöneticiler çalışanlarla aralarındaki bağları güçlendirdiği sürece onların kurumda kalmalarını sağlamak daha kolay olmaktadır (Barutçugil, 2004:471).

Burada kurumun kültürü çok önemlidir. Çünkü kuruma yeni katılan bir kişinin kendini oraya ait hissetmesi ve işine daha kısa sürede uyum sağlayabilmesi ve kendisini kurumun bir parçası olarak görmesi bu kültür sayesinde sağlanmaktadır. Ayrıca kurumun gelişmesi ve büyümesi bakımından “biz” bilincinin kısa zamanda gelişmesi sağlanmaktadır. Eğer biz bilinci olursaydı, kurumun çıkarlarını kendi çıkarları gibi gözeten çalışanlar çoğaldıkça kurumun başarısı da artacaktır (Fındıkçı, 2005:76). Aksi takdirde kurumda çatışmaların önüne geçilemez ve kurumda çatışmanın başka bir sonucuda moral bozukluğu ve motivasyon eksikliği olacaktır. Güney Kaliforniya Üniversitesinin Marshall İşletmecilik okulunun yaptığı bir dizi geniş araştırmanın sonuçlarına göre her beş çalışandan dördü iş yerinde kendine saygı duyulmadığını düşünmektedir. ayrıca büyük bir şirkette çalışanortalama bir yönetici yılın 7 haftasını iş yeri anlaşmazlıklarına ayırmaktadır (Gerzon, 2006:57).

2.2.8. Rehberlik

Bir kuruluşu enerjik kılmmanın en iyi yollarından biri örnek sunmaktır. Evet etkin liderler hayalleri olan insanlardır. Ama aynı zamanda iş yapan

insanlardır. Onlar düşlerini sahnelerler. Bütün bu rollerin mimari rolle birleştirilmesi gerekir. Vizyonlarını hayata geçirebilmek için liderler, kuuluşun ödöl ve kontrol sistemlerini, arzu edilen tutum ve davranışları cesaretlendirecekleri şekilde uyarlamak ve örgütsel tasarımı çekirdek ideolojilerinin ardında yatan değerleri içereceği şekilde değiştirmek zorundadırlar. Liderler vizyonlarını gerçekliğe dönüştürmeye çalışırken bunu tasarım yapma, kontrol etme, ödölendirme gibi mimari terimlerle düşünmek zorundadır. (Vries, 2007: 253)

Kurum çalışanlarının kuruma bağılılığını sağılayan diğler bir faktör ise rehberliktir. Bu nedenle kurum yöneticisi, yetenekli çalışanların kalıcılığını sağılamak açısından kendi iyi bir rol modeli olmalı ve elemanları için iyi rol modelleri olusturacak insanlara dikkati çekmelidir. Ayrıca yöneticiler çalışanların gelişmesi için onları risk alma konusunda desteklemeli ve cesaretlendirmelidir. Çünkü çalışanların kendilerine özgü becerilerinin ve kapasitelerinin tanınması, yeteneklerinin en iyi şekilde değerlendirilmesi için onlarla çalışmak ve yetişmelerini desteklemek büyük önem taşımaktadır. Bütün bunların ötesinde yönetici, kurumla ilgili tüm bilgileri çalışanlarına açıkça anlatmalı, kurumun gerçeklerini onlarla paylaşmalıdır (Barutçugil, 2004:471). Yönetici, çalışanların çalışırken nasıl davrandıklarını anlamalı, onların gelecekteki davranışlarının ne olabileceğini tahmin etmeli, davranışları yönlendirmek, değiştirmek ve kontrol etmek konusunda yeteneğini geliştirmelidir (Scafer, 1987:310-314).

Ancak bazı yöneticiler, görevlerinin ve rollerinin, insanların hatalarını bulmak olduğu zihniyetine sahip olabilmektedirler. Bu tür bir zihniyet, öncelikle kurumun kültürüne nüfuz ederek, çalışanların korkak davranmalarına neden olmaktadır. Bu zihniyetteki bir yönetici asla çalışanlarından “en iyi” yi alamamaktadırlar. Çalışanlar kısa vadede bu tür bir

yaklaşımı cevap verebilmektedir. Ama uzun vadede kuruma bağlılıkları azalacağı için bir başka işe geçmektedirler (Burwash, 1997:48).

Ayrıca kendilerinin anlaşılmadığını ve takdir edilmediğini düşünen çalışanlar kendini hiçbir zaman kuruma yararlı olarak görmemekte ve kuruma uyum sağlayamamaktadır.

2.2.9. Fırsatlar

Kurumsal yönetim uygulamaları iç paydaşlar için is fırsatları oluşturmayı sağlamalıdır. Çünkü yetenekli insanlar nerede çalışacaklarıyla ilgili pek çok seçeneğe sahip olmaktadır. Onları elde tutmak, onlarla birlikte nasıl “fırsat yaratılacağını” öğrenmek anlamına gelmektedir (Barutçugil, 2004:471).

Bu noktada “fırsat odaklı olmak” ve “fırsat yaratmak” kavramları karşımıza çıkmaktadır. Fırsat odaklı olmak ve fırsat yaratmak kavramları arasında fark bulunmaktadır. Fırsat odaklılık, bir ruh halini ve bir dizi inanç, tutum ve davranışı tanımlamaktadır. Fırsat yaratmak ise, fırsatları aramak, bulmak ve elde etmek demektir. Bir yöneticinin fırsat odaklı davranarak fırsat yaratmak için çalışanlarıyla işbirliği yapması gerekmektedir. Fırsat odaklı yöneticiler, hem kendileri hem de çalışanları için olanak arayışları içindedirler. Çalışanlarına ne tür fırsatlar aradıklarını sormakta ve bu fırsatları bulmaları konusunda onlara yardımcı olmaktadır. Çünkü çalışanların bir kurumda kalma nedeni, başka bütün etkenlerden daha çok, büyüme, gelişme ve öğrenme fırsatı olmaktadır. Yöneticilerin çalışanlarının bu fırsatları değerlendirmelerinde onlara destek olması durumunda çalışanın da kuruma bağlılığı artmaktadır.

2.2.10. Tutku

Çalışanlar sevdikleri bir şeyi yaparken, olabildiğince en iyisini yapmaya çalışmaktadırlar. Eğer yöneticiler çalışanlarının duygularıyla işleri arasında bağlantı kurmalarını sağarlarsa çalışanların kuruma bağlılıklarının artmasına da yardımcı olmuş olacaklardır. Çoğu çalışan anlamlı bir misyon için çalıştığını düşündüğünde tutkulu olmaktadır. Pek çok durumda bu heyecana neden olan, işin kendisi değil sonucu olmaktadır. Çalışanın yaptığı işin örgütün misyonuna nasıl bir katkıda bulunduğunu görmesi tutkuyla çalışmasını desteklemektedir (Barutçugil, 2004:472).

Yöneticilerin, çalışanların ne yapmayı sevdiklerini açığa çıkarmaları için onlarla işbirliği yapmaları gerekmektedir. Çalışanları hangi inanç ve değerlerin heyecanlandığını, tutkularını harekete geçiren güçlerin neler olduğunu keşfeden bir yönetici bunları kullanabilecektir. Böylece, kurumda sevkle rol alan ve verimli çalışanların sayısı çoğalacaktır (Barutçugil, 2004:472).

Bunun yanı sıra tutku sayesinde kurumsal değerler ile kişisel değerler daha çok birbirine yaklaşmakta ve kişinin kuruma olan bağlılığında kurumsal değerlerin üstünlüğü daha az etkin bir konuma gelmektedir.

2.2.11. Ödül

Bağlılık ve kendini işe verme insanların birlikte ve emrinde çalıştıkları başka insanlarda bir kişi olarak takdir görmeleriyle sıkı ilişkilidir (Lewin ve Regine, 2000:374).

Kuruluş içindeki dışsal ödüllerin (ücretlendirme, terfi, yetki) kişinin kuruluşun hedeflerinin gerçekleşmesi için ayırdığı zamanla genellikle doğrudan orantılı olmasına karşılık içsel ödüllendirmelerde (ustalık ve dürüstlikle iyi iş çıkartmaktan alınan doyum) durum çoğu zaman bunun ters

orantılıdır. Dolayısıyla bilgi işçilerinin yaşadıkları stres kendilerine ait zaman miktarı azaldıkça tırmanmaya devam etmektedir.

Bütün bunlardan çıkan sonuç şudur: Akışın zorunlu koşullarını tırpalayan engeller, çalışmada akış yaşanmasını zorlaştırmaktadır. Yapılan iş çoğu zaman net hedefler,yeterl geribildirim, meydan okumalarla beceriler arasında bir dene iş üzerinde kontrol duygusu ve esnek zaman kullanımı sağlayabilmekten uzak kalmaktadır (Csikszentmihalyi, 2004: 113).

Kurumsal yönetim uygulamalarının tüm kurumda yaygınlaştırılmasının en büyük destekleyicilerinden biri ödüllendirmedir. Bu nedenle kurumların üstesinden gelmesi gereken, bir işte çalışanları motive eden ödüllendirme sistemleri geliştirmektir. İnsan, ihtiyaçlarına göre davranan bireysel bir bütündür. Bu noktadan hareketle geliştirilmiş bir kuramda verilen denkleme göre kişisel performans, beceri ile motivasyon çarpımıdır. Kişisel performans = Beceri X Motivasyon “Çalışanlar ödüllendirildikleri davranışları tekrarlarlar”. Motivasyon kuram ve uygulamaları bu temel ilke üzerine inşa edilmistir. Ödülün olmadığı yerde mevcut sistem sürdürmek veya yeni bir sistem kurmak mümkün olmamaktadır. Çünkü mevcut sistemi sürdürmek veya sistem kurmak çaba ile olur; çaba ise ödül ile motive edildiğinde ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 2004: 228).

Ancak bütün çalışanların aynı şekilde tanınmak ve ödüllendirilmek istemez. Böyle bir düşünce kurum yöneticileri için ciddi bir hatadır. Fakat bireysel farklılıklar ne olursa olsun, gerçekte bütün çalışanlar, kurum için ne kadar değerli olduklarını, yaptıkları işin ne kadar önemli olduğunu yöneticilerinden duymak istemektedirler (Barutçugil, 2004:472). Çalışanlar hak edilen performansın yöneticiler tarafından ödüllendirildiğini gördüklerinde yönetimin işi cdiye aldıklarını düşüneceklerdir (Genç ve Halis, 2006:259). Çalışanlar, kendi çabasını ve aldığı ödülü kendi durumunda olan

alışanlarınki ile karşılaştırmaktadır. Çünkü alışanlar kendilerine adil ve eşit davranılmasını istemektedir (şışman ve Turan,2004:112).

Adam Smith, General Elektrik şirketinde yapmış olduğu bir dizi incelemelere dayanarak, çalışanların kendilerine ödenen dl ile başkalarına ödenen dl karşılaştırma eğiliminde olduklarını tespit etmistir. Adam Smith’e göre, her çalışan birey, kendine ödenen ödüllerin ne denli adil olduğunu belirtmek üzere, kendilerine bir karşılaştırma temeli “base decomposition” seçmektedirler. Böylelikle iki oran arasında karşılaştırma yapmaktadırlar. Bunlardan birincisi çalışanın elde ettiği ödüller ile kendisinin kuruma yaptığı katkılar arasındaki orandır. İkincisi ise, çalışanın kendisine karşılaştırma olarak seçtiği bir öteki çalışanın elde ettiği oran ile katkıları arasındaki orandır. Çalışanlar, bu iki oran arasında bir farklılık olduğunu gördüğü zaman, ortada bir eşitsizlik durumu olduğunu anlamaktadırlar. Karşılaştırmayı yapan çalışanın kendi dlleri ile katkıları arasındaki oranla öteki çalışanın dlleri ile katkıları arasındaki oranın denksizliği iki şekilde olacaktır. Birincisinde, çalışanın kendi ödülleriyle katkıları küçük olmaktadır. İkinci ise çalışanın kendi ödülleriyle katkıları oranının öteki çalışanın ödülleriyle katkıları arasındaki orandan daha yüksek olmasıdır. Her iki durumda da çalışan eşitsizlik olduğunu anladığı anda, bir gerilim ve huzursuzluk içerisine girmektedir. alışan bu durumdan kurtulmak için ya çalışanın eşitliği sağlanacak ya da çalışan işten ayrılma davranışı sergileyecektir (Eroğlu, 1998: 289).

Kurum liderleri bütün bunların ışığında; dl alma kriterlerini doğru belirleyen, takdir ve ödül programını kullanan, kurum çalışanlarının başarıları ile örtüşen ve zamanında verilen dl süreci oluşturması gerekmektedir (Genç ve Halis, 2006:245). Ayrıca kurum liderlerinin çalışanlarına onlar için en çok neyin önemli olduğunu sorması ve bireysel istek ve ihtiyaçlara göre onları

ödüllendirmesi gerekmektedir. Yöneticiler, samimi, içten övgüyü cömertçe kullanmalıdırlar. Yetenekli çalışanları elde tutmanın en önemli aracının para olmadığı bilinmektedir. Para, elde tutulan yeteneğin kalıcılığını güvenceye almayacaktır. Çalışanlar iyi yaptıkları işlerin fark edilmesini ve takdir edilmesini istemektedirler. Bunu yapabilen yöneticiler çalışanlarının kuruma olan bağlılığını yükseltmektedir (Barutçugil, 2004:472). Zaten birçok akademik araştırma şöyle bir sonucu göstermektedir: İyi düzenlenmiş bir ücretlendirme sistemi, istenilen davranışların(ya da sonuçların) çoğalmasını, istenmeyen davranışların (ya da sonuçların) ise azalmasını teşvik eder. Burada liderlerin dikkat etmesi gereken nokta liderlerin hangi davranış ve sonuçların ödüllendirilmesi gerektiğidir. Zira ödül düzeninde yapılacak herhangi bir hata, her şeyi alt üst edebilir (Luecke, 2009:20). Bu nedenle liderlerin ödül sistemiyle teşvik edilmek istenen davranış kriterlerini doğru belirlemelidir. İşletme profesörü Edward Lawler, kurumunda değişen ve duruma uygun ödül sistemlerini kullanmanın daha doğru olacağını belirtmektedir (Lawler, 2000:323-336).

İyi yapılmış bir işi göz önüne sermek önemlidir. Ancak başarısızlığa uğradıklarında bile soylu girişimlere değer vermesini bilmek gerekir. Diğer girişimlerinden ve dayanışma çabalarından dolayı insanları takdir etmek de bağlılığı ve kendini işe vermeyi sağlar. *VERİGİFT PROGRAMI* VeriFone de güzel bir girişimdir örneğin; çalışanlar izin günlerini sıkıntıya giren başkalarına bağışlıyorlardı. Bir başka deyişle başkalarına değer vermek sırf para ile ilgili bir olgu değildir.

Para motive edici bir güç olarak etkilidir. Ama kendine özgü sınırları vardır. İnsan ruhunun başkalarıyla yakınlaşma ve bağlantıya girme ihtiyacı maddiyatla karşılanmaz. Yeterince değer görmediği çabalarının gözlerden kaçtığı ve destekten yoksun bırakıldığı hissine kapılan insanlar önlerine ne

kadar çok ücret verirsiniz verin ellerinden gelenin en iyisini vermezler, durumu idare edecek kadar çaba göstermekle yetinirler. İşlevsel katkılarının yanı sıra canlı birer varlık olarak özlerinde taşıdıkları değerden dolayı insanların değerini bilmek aslında fazla maliyetli olmayan çok az gayret gerektiren ve büyük farklılıklar yaratabilen küçük bir değişikliktir. Ama bunun içten olması gerekir.

Farkına varılması ve değer verilmesi gereken davranışlar şunlardır:

Kanallar: Kuruluş içinde haberleri insalarca yapılmış iyi işleri ve ele alınması gereken kaygıları yayan insanları gelişmelerden haberdar kılan ve böylece olumlu bir çalışma ortamını zenginleştirip besleyen kişiler

Eşgüdömlüler: bütünüün yararına olan ve daha büyük fayda getiren işleri kendi başlarına örgütleyen kişiler

Bağlantıcılar: Özverili bir tutula insanların bağlantıya girmesini sağlayarak gerek duydukları şeyleri almaarına yardımcı olan kişiler

Kavuşturucular: Başkalarının önünü açmak için karmaşık ayrıntılarla uğraşarak işlerin ahenk içinde yürümesini ve düzgün işlemlerini sağlayan kişilerdir.

Kuruluştta zaten sergilenen ama çoğu ke itibar görmeyen ve sıkça görev gereği sayılan böyle davranışları takdir etmek gerekir. İçtenlikli yaklaşım nasıl güvenin gelişmesine yararsa başkalarını takdir etmek de hakseverliğin gelişmesine yarar sağlar (Lewin ve Regine, 2000:376).

2.2.12. Alan

Liderler daha önce belirtmiş olduğumuz gibi önce vizyon sürecine çok ayıda çalışanı dahil etmeli böylece onların vizyonu üstlenmesini sağlamış olurlar. Daha sonra örgütte bir fark yaratabilmek için çalışanlara güç ve yetki

aktarmaları gerekir. Yetkilendirmek insanların sadece basitçe bir görüşü seslendirmekten daha fazlasını yapabilecekleri anlamına gelir. Böylece önemli kararları alma yetkisi çok sayıda insana dağılmış olur. Çünkü karar almanın bilgiye dayalı kararların alınabileceği en alt düzeye indirilmesi gerekir. Bütün insanlar hiyerarşinin neresinde olursa olsunlar kendilerinin bir fark yaratabileceğini hissetme ihtiyacındadır.

Ne varki yetkilendirmeyi sorumluluktan kaçmak olarak nitelendirmemek gerekir. Liderler hiçbir zaman gerekli yetkinliklere sahip olmayan ya da karar karar almaktan çekinen insanları yetkilendirmeye çalışmamalıdır. Eğer böyle yaparlarsa sonuç yetkilendirme değil anarşi olur. Yetkilendirme ancak insanların hem içinde kararların alındığı genel çerçeveyi, hem de her özgül meseleyi ayrıntılarıyla tanıdığı işler; buna karşılık kafa karışıklığının ve yetersiz enformasyonun olduğu yerde anarşi yükselir. Yetkilendirme ortamlarında en iyi olanlar, hem kararlı, yani bir karar almaya ve koşullar değişmediği sürece ona bağlı kalmaya istekli olanlar, hem de hesap vermeye hazır olanlardır.

Yetkilendirmeyi zor kılan şeylerden biri de kurumsal saydamlık gerektirmesidir. Bütünüyle yetkilendirilmiş bir kuruluştaki gizlilik en aza indirilmiştir. Böylece duyarlı enformasyon karar almayla ilgili herkese ulaşabilir. Bilgiyi güç olarak gören ve gizliliğin kendilerine bir üstünlük sağladığını düşünen yöneticiler bu tür bir kuruluştaki kendilerini rahat hissetmezler. Güçle ilgili deneysel araştırmalar gücün bağımlılık yarattığını ortaya ıkarmıştır. Ne kadar güç sahibi olursanız, o kadar fazlasını istersiniz. Ama aynı zamanda tedavi edicidir. O nedenle akıllı bir yönetici insanların daha az stresli olduklarında daha sıkı çalışacakları umudyla gücü daha aşağı kademelere indirirse iyi yapar. Böylece yetkilendirilmiş çalışanın yaptığı katkı ile kurum daha güçlü bir hale gelecektir. Ancak bütün bunları yaparken en

güçlü insanların gücü ne zaman elden çıkartması gerektiğini bilen insanlar olduğunu unutmamak gerekir.

Diğer bir deyişle yetkilendirme güç kadar yetenekle de ilgilidir. Peki çalışanların karar alma bakımından hanileri donanımlı hangileri değildir? Harvard'dan iki sosyal psikolog, Robert Rosenthal ve Lenore Jacobson, 1960'ların sonunda ilginç bir deney yapmışlardı. "Sınıftaki pigmalion" olarak bilinen bu çığır açıcı deneyde, araştırmacılar asgeli bir grup çocuk seçmişlerdi. Sonra birkaç öğretmene giderek onlara kendilerinin son derece özel, yetenekli çocuklardan oluşan bir grup seçtiklerini söylemişlerdi. Öğretmenler bu konuda çalışmak istermiydi. Elbette bütün öğretmenler kabul etmişti. Öğrencilerin performansı ise son derece başarılı olmaları olmuştur. Performans esas olarak insanları germekle ilgili bir şeydir. Öğretmenler bu çocuklarla ilgili olarak olağan üstü yüksek beklentilere sahiptiler ve onlara buna uygun biçimde hitap ettiler. Yetkilendirmede etkin olan insanlardan Büyük Katerinanın şu öğüdünü izlerler: "Yüksek sesle övünüp, alçak sesle suçlayın" (Vries, 2007:249-251).

Kurumsal yönetim uygulamalarının kurum çalışanları tarafından benimsenebilmesi için içsel ve dışsal olmak üzere iki alanda özgür ve etkili olması gerekmektedir. İçsel alan; çalışanların kendilerini kurumun yaratıcı, verimli, düşünce üreten unsurları olarak hissetmeleri için zihinsel ve duygusal olarak istedikleri ve ihtiyaç duydukları alandır. Kendini yönetmek zamanını kontrol altında tutmak, yeni yöntemlerle çalışmak ve özgür düşünmek bir çalışanın içsel alanının boyutlarıdır. Dışsal alan ise dış fiziksel çevrenin çalışma isteğine göre tasarlaması veya düzenlemesi, çalışma koşulları, farklı yerlerde çalışmak, dış çevre unsurlarıyla ilişkiler geliştirmek ve özgürce giyinmek istemesidir (Barutçugil, 2004:473). Kısaca çalışanların söz hakkına, işleri üzerinde belli bir denetime sahip olmaları onları örgüt içinde sahiplik

duygusu taşımamasını sağlayacak ve böylece kurumsal bağlılıkları da artacaktır (Genç ve Halis, 2006:234)

2.2.13. Değerler

Yakın geçmişin tarihine bakıldığında, maddi yararlar verilen değer derecesi bakımından genç insanlar arasında kuşaksal çevrimler olduğu anlaşıyor. 1950’li yıllarda üniversiteye başlayan öğrenciler “finansal bakımdan varlıklı olmanın” kendileri bakımından “anamlı bir yaşam felsefesine sahip” olmaktan daha önemli ya da esas olduğunu söylüyorlardı. 1965’ e gelindiğinde bu tablo tersine döndü. Anamlı felsefe finansal refahı % 83’e % 44 yenmişti. Bunu izleyen her yeni yılda sarkaç tekrar diğer tarafa yöneldi. 199 yılı itibariyle üniversiteye başlayan öğrencilerin %76’sı nın varlıklı olmanın çok önemli ya da esas olduğunu söylemesine karşılık, anamlı bir felsefeye sahip olmanın önemli ya da esas olduğunu söyleyenlerin oran sadece % 40’da kalmaktaydı.

Gerçekçi olmak gerekirse şirket yönetimin bu gibi büyük sosyal eğilimleri tersine çevirme konusunda yapabileceği fazla bir şey yoktur. Bununla birlikte, şirketler sorunun çözümüne katkıda bulunarak veya durumu iyileştirmeye çalışarak bu konuda bir tutum takınabilirler. Gerçek bilanço konusundaki sorumluluklarını ciddiye alan şirket sayısı artacak olursa çalışma konusundaki tutumlar çok geçmeden düzelecektir. Liderler bu meseleye üç şekilde el atabilirler.

1. Çalışma koşullarını akışa daha yatkın hale getirerek

2. Çalışmaya anlam kazandıran değerleri netleştirerek

3. İşçilerin tutumlarını onları hem daha mutlu hem de daha üretken hale getirecek yönde etkileyerek (Csikszentmihalyi, 2004:123-124).

Kurumsal yönetim uygulamalarında iç paydaşların kuruma bağlılığını etkileyen değerlerin sonuncusudur. Çalışanların değerlerinin kurumsal değerlerle nasıl uyumlaştırıldığını anlamak, yetenekli çalışanların elde tutulmasının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Kurumların misyonu, vizyonu ve değerleri bulunmaktadır. Fakat çalışanların kurumsal değerler ile kendi değerleri arasındaki bağlantıyı belirlemelerine yardımcı olacak bir yönetim ile her zaman karşılaşamayabilirler. Kurumun ortak bir değeri olabilir ancak bir kurumdaki çalışanların değerleri önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Değerlerin bu çeşitliliği kurumu güçlü kılmaktadır. Çünkü farklılıklar, kuruma zenginlik, canlılık ve yaratıcılık kazandırmaktadır (Barutçugil, 2004:473). Çalışanların bu farklılıkları kurumu diğerlerinden ayıracaktır. Ayrıca çalışanların değerlerini tanıyan ve bu değerleri kullanabilen kurum yöneticileri çalışanların kuruma olma bağlılıklarını da artıracaktır (Genç ve Halis, 2006:276-278).

2.2.14. Yöneticiler ve Yönetim Kurulları

Kurumsal yönetimi şekillendiren diğer bir faktör ise yöneticiler ve yönetim kurullarıdır. Yönetim kurullarının kurumsal yönetim ve hiyerarsik kademe açısından alt kademedeki çalışanlar üzerinde büyük etkisi olması nedeniyle örgütsel bağlılığı etkileyen faktördür. Çünkü başarıları kanıtlanmış, güçlü bağlantıları olan etkili yöneticiler, süreçler nasıl tanımlanırsa tanımlansın her zaman merkezi karar verme noktalarını oluşturmaktadır. Zira kurumdaki problemler genellikle çok net değildir; sorular ve ortaya çıkabilecek potansiyel sonuçlar ise açıkça tanımlanamamaktadırlar. Bu durum karar verme sürecini belirsizleştirmektedir. Bu belirsizlikler ortamı güven, yetkinlik, kişilik, doğruluk gibi değişkenlerin önemini arttırırken doğru yönetilemediğinde, en iyi sistemlerin dahi işe yaramaması sonucunu doğurmaktadır. Bir kurumda olağanüstü ücretler ve primler, çalışan dostu politikalar, çalışanları sadakate ve örgütsel bağlılığı teşvik eden bir sürü unsur

bulunabilir. Ama bikötü bir yönetici veya yönetim kadrosu, tüm kurumu mahfedebilir. Ayrıca kilit pozisyonlarda yer alan yetrsiz liderler, iyi düzenenmiş performans geliştirme planlarını işlevsiz kılabilir (Luecke, 2009:15). Axelrod ve Jones da kötü yöneticilerden kaynaklanan sorunları belirttikleri makalelerinde; düşük performanslı kişilerin liderlik konumunda olmasının örgütlerin çıtasını düşüreceğini, hatta böyle yöneticilerin eleman alırken yine düşük performanslı kişileri işe alacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür yöneticilerin, örgütün içindeki varlığının devamının örgüt çalışanlarının cesaretini kıracağını, yetenekli insanların gözünde örgütün imajının sarsılacağını ve üst düzey yöneticilerin kararlarını sorgular kılacağını belirtmektedirler (Axelrod ve Jones, 2000:133-141).

Yönetim bilginin, aklın ve liderliğin temelleriyle, uygulama ve kullanımıyla ilgilenmektedir. Yöneticiler, psikolojiden felsefeye, ekonomiden tarihe, fiziksel bilimlerden etiğe kadar sosyal ve beşeri bilimlerin tüm bilgi ve içgörülerinden yararlanmaktadır. Bu nedenle yöneticiler ve yönetim kurulu bir kurumun en önemli stratejik organıdır. Yönetimin; kurumun kısa ve uzun vadeli hedeflerini belirlemek, kurumsal yönetim ilkelerinin uygulanmasını sağlayan yöneticiler, aynı zamanda çalışanların kurumsal bağlılıklarını da etkilemektedirler. Örgüt yöneticileri, çalışanlarına değer vermelidir. Onların rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, fikirlerine değer vermeli, şikayetlerini dikkate almalı, önemsemeli, sorunlarıyla birebir ilgilenmeli, başarıları ile övünmeli ve ödüllendirmelidir. Eğer çalışanlar veya örgüt katılımcıları kendilerinin önemsendiğini algıarlarsa, sırasıyla, duygusal bağlılıkları, normatif bağlılıkları ve devam bağlılıkları artacaktır. Genel olarak bakıldığında da örgüte olan bağlılıkları artacaktır (Doğan, 2007:165).

Yönetim, çalışanla doğrudan ilişki kuran kişiler olarak örgüt sistemi için bir köprü görevi oluşturmaktadır. Destekleyici bir örgüt oluşturmak, iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirme de büyük etkisi vardır (Arı, 2009:9).

2.3. Örgütsel Bağlılık ve Benzer Kavramlar

Bu bölümde örgütsel bağlılık ile benzer özellikler gösteren kavramlar irdelenmektedir. Çünkü bu kavramlar ile örgütsel bağlılık çoğu zaman karıştırılmakta, hatta biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramlardan bazıları mesleki bağlılık, iş arkadaşlarına bağlılık, sadakat, itaat ve örgütsel vatandaşlıktır.

2.3.1. Mesleki Bağlılık

“Mesleğe bağlılık”, mesleği severek yapma, onunla özdeşleşmiş olmayı ifade etmektedir, “örgüte bağlılık” ise, o örgütle özdeşleşme, o örgüte ait olduğunu hissetmeyi ifade eder. “Mesleğe devam etme isteği” o mesleğe vazgeçemeyecek kadar yatırım yapmış olmak ve vazgeçmenin yüksek maliyeti ile ilgilidir. “Örgütte kalmaya devam etme isteği” de, aynı şekilde o örgüte vazgeçemeyeceği kadar emek vermiş olmak, ayrılmanın yüksek maliyeti veya başka alternatiflerin olmaması şeklinde açıklanabilir (Baysal ve Paksoy, 1999:7-8). Duygulu ve Abaan (2004:12)’a göre mesleklerine ve kurumlarına bağlı olan çalışanların, örgütün gelişimi ve değişimi için daha çok performans göstereceklerini, bundan hareketle hem çalışanlar hem de örgütün başarılı olacağını belirtmektedirler.

Mesleki bağlılık tıpkı örgütsel bağlılık gibi tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Davranışsal perspektife göre mesleki bağlılık, mesleki birliklere katılım ve mesleki literatürü takip etme gibi faaliyetlere odaklanmaktadır. Tutumsal perspektif ise bireyin yeni fikirler üretmedeki katkısı, bu katkılarının orijinalliği ve bireyin

işine karşı olan tutumu gibi konulara ağırlık vermektedir (Morrow ve Wirt, 1989:41).

Mesleğe bağlılık, bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini, ağırlığını ve ne kadar vazgeçilmez bir değere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999:7). Mesleksel ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, profesyonel işgörenlerin çalıştırıldığı bir örgütte daha önemli sonuçlar vermektedir. Örneğin, mesleğine ve amaçlarına daha bağlı olan işgörenlerin örgüte yüksek düzeyde bağlılık göstermesi olasılığı daha düşükken; hem örgüt hem de mesleğine bağlı olan kimselerin örgüt etkinliğini artırıcı davranışlar göstereceğine inananlar bulunmaktadır (Cengiz, 2001:13).

Örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılığın birbirini olumlu ve olumsuz etkilediği olmak üzere iki türlü görüş vardır. Olumsuz görüşte; mesleki değer sisteminde mesleki özerklik, mesleki etik, mesleki standartlara uyum, mesleki otorite ve sadakat gibi değerleri barındırdığı söylenebilir. Bürokratik değer sisteminde ise, hiyerarşik otorite ve kontrol, örgütsel norm ve düzenlemelere uyum, örgütsel sadakat gibi değerleri kapsar. Böylece her iki değer sistemi bir çatışma içindedir.

Olumlu görüşe göre; çalışanların profesyonel işinden beklentileri ve profesyonel amaçları örgüt tarafından karşılandığı sürece, uyumlu bir ilişki vardır. Bu nedenle kurumlardaki profesyonel çalışanların mesleki normlara uygun davranışlarına izin verilmesini ve profesyonel amaçları başarmayı isterler. Beklentileri gerçekleştiği sürece de örgütsel bağlılık dereceleri artacaktır (Cengiz, 2002:807).

2.3.2.İşe ve İş Arkadaşlarına Bağlılık

İşe bağlılık kavramı, “çalışanların işiyle yaşadığı psikolojik özdeşiminin bilişsel düzeydeki yansıması” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, çalışanın işinden aldığı doyumdan bağımsız olarak, işi ile zihinsel ve duygusal boyutta bütünleşmesinin ölçüsü olarak tanımlanabilir. İşle ilgili konuların kişinin yaşamında önemli bir yer tutması, iş dışı zamanlarda da düşünce ve duygularının iş ağırlıklı olması, bir bakıma işi ile iç içe yaşaması, kişinin işi için harcadığı mesai dilimini bilinçli olarak daha uzun süre tutması yani gerektiğinden fazla çalışması, işe bağlılığın en önemli göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Türköz, 2006).

Örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen faktörlerden biri olan iş arkadaşlarına bağlılık işe bağlılık kadar güçlü olmamasına karşın, sosyal katılımın kuramsal olarak örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Bireyin örgütteki iş arkadaşlarıyla kurmuş olduğu samimiyet, onlara karşı bağlılık duymasına neden olmaktadır. Bağlılık güdüsünün yüksek olduğu çalışanlarda, samimi ilişkiler ve arkadaşlıklar daha çok önemlidir. Bu tip çalışanlar geleceğe yönelik bir takım planlarla uğraşmak yerine, insanlarla birlikte oldukları, onlarla bir şeyleri paylaştıkları ve onlara yardım ettikleri bir ortamda çalışmayı tercih etmektedirler. İş arkadaşlarına bağlılık, bireyin diğer çalışanlarla özdeşleşmesi ve onlara karşı bağlılık duymasıdır. Arkadaş bağlılığı bazen bir takım faydalar elde etmek için bir araç, bazen de kendisi bir amaç olarak ortaya çıkabilmektedir (Balay, 2000:35). Bağlılık güdüsü yüksek olan bireyler samimi ilişkilere ve arkadaşlık bağlarına çok önem verirler. Geleceğe yönelik bir takım planlarla uğrasmaktan ziyade insanlarla birlikte oldukları, onlarla bir şeyleri paylaştıkları ve onlara yardım ettikleri bir ortamda çalışmayı tercih ederler. Bu tür kişiliğe sahip bireyler için arkadaş bağlılığı bir amaçtır. Böyle durumlarda örgütten ayrılmak, bağlılık duyulan

arkadaşlardan da ayrılmak anlamına geldiği için bireylerin örgütten kopması daha güç olmaktadır (Balay, 2000:35).

Çalışanların örgütteki diğer grup üyeleriyle değil, kendi grup üyeleriyle iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. İş arkadaşlarına duyulan bağlılık, bireylerin işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bilince sahip çalışanlar birbirlerine daha fazla yaklaşarak, dayanışma duygusunun korunmasına hizmet etmektedirler. Bu nedenle arkadaş bağlılığının, bireyleri daha güçlü mesleksel ve örgütsel bağlılığa götüreceği öne sürülmektedir (Çöl, 2004:4).

2.3.3.Örgütsel Sadakat

Örgütsel bağlılıkla ilgili temel kavramlardan biride sadakattir. Sadakat örgütsel bağlılığa göre daha dar bir kavramdır ve genellikle bağlılığın bir alt boyutu olarak ele alınır. Örgüt üyeliğinin sürdürülme isteğiyle ilgilidir. Örgütün bir üyesi olmaktan duyulan gururu, örgütü dışarıya karşı savunmayı ve örgüt lehine diğer kimselerle konuşmaktan alınan keyfi içeren bir kavramdır (Gül, 2003:58). Örgütsel sadakat kültürel değerlerle, örgütsel bağlılık ise iş ve başarıyla yakından ilişkilidir. Örgütsel bağlılık, sadakate oranla daha kapsamlı ve daha güçlü bir duygudur. Bireyin, örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi, örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, örgüt için ekstra çaba harcamaya hazır olması ve örgütte kalmaya istekli olması şeklinde tanımlanabilir (www.insankaynaklari.com, 2006).

Örgütsel sadakat, yabancılara karşı örgütü övme, dış tehlikelere karşı savunma, koruma ve olumsuz koşullar altında bile örgüte bağlı kalma anlamına gelmektedir (Köse vd., 2003:4). Örgütsel sadakat bireyin günlük yaşamında da yansımaları bulan birtakım ahlaki değerlerden kaynaklanmış davranış ve düşünce biçimlerinin örgüt düzeyindeki yansımalarından ibarettir. Örgütler, sadakati sağlamak için çeşitli insan kaynakları uygulamaları, kariyer

planlama ve geliştirme gibi yöntemleri kullanarak bireyin psikolojik iş doyumunu öncelikle sağlayıp örgütsel sadakati oluşturmak istemektedirler (<http://kariyerimizvebiz/modules.php?name=Kariyerim&op=sayfa&sid=55,2006>). İş akdi; ister yazılı, ister sözlü yapılmış olsun, layıkıyla yerine getirilebilmesi için çalışanın iş yerindeki verimliliği artırmak amacıyla mevcut potansiyelini geliştirme çabası göstermesi gerekir (<http://kariyerimizvebiz/modules.php?name=Kariyerim&op=sayfa&sid=55,2006>). Bunun için de çalışanın örgütsel sadakat bilincine erişmiş olması gerekir.

2.3.4.İtaat

İtaat kaynağını birey dışından alan bir görev duygusudur ve tartışılmaz bir otorite tarafından verilen tek kaynaklı bir emre dayalıdır. Bireyler genellikle verilen emirlere uymama sonucu karşılaşacakları yaptırım ve cezalardan dolayı itaat gösterirler. Oysaki örgütsel bağlılık dış çevre kaynaklı değil, içsel bir görev duygusudur. Bu bakımdan örgütsel bağlılıkta önemli olan; itaat unsurundan çok çalışanın işyerine sadakatle bağlı oluşudur ki bu da onun tamamıyla kültürel, psikolojik ve kişisel tutum ve tavırlarıyla bağlantılı bir konudur (Çöl,2008). Bu noktada örgüt için önemli olan; çalışanın bağlılığının itaatten çok sadakat anlayışıyla sağlanmış olmasıdır. İtaatkarlık genellikle bağlılık davranışının bileşenlerinden biri olarak görülür. Ancak bağlılığı itaatkarlığın kapsamı dahilinde görmek mümkün değildir. Örneğin bir mahkûm itaatkâr olabilir, fakat buradan onun hapishaneye bağlılık duyduğu sonucu çıkarılamaz. İtaat olmaksızın duyulan bağlılık anarşi getirir, çünkü bireylerin bağlılık duydukları örgütün yararına olduğuna inanarak yapacakları fiiller önemli ölçüde farklılık gösterir. Bağlılık olmadan gösterilen itaat ise, örgütün ilerlemesini hızlandıracak önemli adımların atılmasını sağlamakta yetersiz kalır. Çünkü sadece itaat duygusuna sahip bireyler örgüt yararına daha ne gibi katkılar sağlayabileceklerini düşünmeye gereksinim hissetmezler ve sonuç olarak yenilikçi fikirlerini ortaya koyamazlar (Çöl, 2008). Sadakat ile

itaat karştırılan kavramalrdır. İtaat, organizasyondan bir fayda sağlamak için ortaya çıkan tutum ve davranışlardır ve ortak amaç ile inanç söz konusu değildir. Sadakat ise, organizasyonun amaçlarını benimseyen bireylerde görölür (Sungurlu, 1994:30).

2.3.5.Örgütsel Vatandaşlık

Örgütsel davranışlarda emre dayalı olmadan, örgütsel yarar sağlayan davranışlar biçimsel örgüt davranışlarından ayırt edilmektedir (Çınar, 2006). Örgütsel vatandaşlığın özünde, yardımlaşma ve gönüllük bulunmaktadır. İnsanların birbirlerine karşı duydukları minnet duygusunun oranı, onların birbirine duyduğu ihtiyaç ile oratılıdır (Finkelstein, 2004:383-385).

Örgüte yeni katılanların, örgüte ve işe alışmasında yardımcı olma, diğerlerinin haklarını yememe, örgüt toplantılarına düzenli katılma, sorumluluk alma, diğer çalışanlara gönüllü olarak yardım etme gibi davranışları içermektedir. Gönüllülük, örgüte bir bütün olarak bağlılığı içermektedir. Olumsuzluklara karşı olumlu olarak yaklaştırmaktır. Bu nedenle çalışanların rolünün ve iş tanımının gerektirmediği, çalışanın örgütle sözleşmesinde açıkca belirtilmemiş, bireysel seçime bağlı olan ve uygulanmadığında herhangi bir ceza, uygulanmadığında ise ödöl almalarını gerektirmeyen davranışlardır. Çalışanlar kendisine söylenmeyen örgütte ek işleri yerine getirir. Örgütsel vatandaşlığı bu yönüyle birçok bilim adamı “iyi asker sendromu olarak da adlandırır (Turnipseed, 2002:2) Örgütsel Vatandaşlığı kısaca örgütün sosyal mekanizmasının bakıma alınması olarak tanımlayabiliriz (Dipaola ve Hoy, 2005:4).

2.4.Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel bağlılığın bu öğelerinin her biri çalışanların performansı açısından farklı sonuçlar doğurmuştur. Örgüte duygusal olarak bağlı olan kişiler, örgütün üyesi olmaktan memnun oldukları ve örgütün amaç ve

değerlerini benimsedikleri için bu amaç ve değerlere ulaşmada örgüt yararına performans harcayacak ve dolayısıyla da performansları yüksek olacaktır. Örgüte rasyonel bağlananlar ise örgütten ayrılmanın yol açacağı maliyetlerden kaçındıkları ya da başka bir alternatifleri olmadığı için kendilerini örgütte kalmaya zorunlu hissedeceklerdir. Bu zorunluluk onların performansını da düşük kılacaktır. Duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasındaki anlamlı ilişki bu iki kavramın birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle örgüte normatif bağlılığı olan çalışanlar da örgüt üyesi olmaktan memnun oldukları, örgütün amaç ve değerlerini benimsedikleri için bu amaç ve değerlere ulaşmada örgütün yararına bir çaba harcayacak ve sonucunda performansları yüksek olacaktır (Gellatly ve Goffin, 1989:152).

Çalışanın motivasyonunun yükselmesi ve kuruma olan bağlılığının artması ise (Çelik, 2006):

- Çalışanların örgüt kültürüne olan bağlılığını artırır,
- Örgütte verimliliğin ve karlılığın artmasında olanak sağlar,
- Çalışanların morali yüksek olur ve örgütün personel devir oranı düşük olur,
- Çalışanların iş tatmini yüksek olur,
- Çalışanların işten kaytarma oranı azalır,
- Örgütün maliyetlerinde azalma sağlar,
- Örgüt ve çalışanlar için çalışma hayatının kalitesini yükseltir,
- Örgütlerin ürün ya da hizmetlerinin kalitesinin yükselmesinde etkili olur,
- Örgütün amaçlarına ulaşmasında etkili olur.

Örgütsel bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında çalışanların yüksek düzeydeki bağlılığı, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir.

Diğer taraftan amaçlar akılcı ve kabul edilebilir olduğunda ise, yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması olanağı bulunmaktadır. Bağlılık örgütten ayrılma davranışı ile düşük düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla ise, daha yüksek düzeyde ilişki içindedir (Balay, 2000:83). Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık işe bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir (Balay, 2000:83-84). Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmada Randall (1987), bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin çalışana ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık kavramları Tablo 6’da özet olarak sunulmaktadır.

Tablo. 6. Örgütsel Bağlılık Sonuçları

	Bireysel		Örgütsel	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
DÜŞÜK BAĞLILIK DÜZEYİ	Bireysel yaratıcılık, yenilikçilik, insan kaynaklarının daha etkin kullanımı.	Yavaş kariyer ilerlemesi ve terfi, dedikodu sonucu oluşan kişisel maliyetler, örgütten ihraç ya da örgütün amaçlarını bozma	Dedikodunun örgüt için yararlı sonuçları.	Yüksek iş gücü devri, işe geç gеме, devamsızlık, düşük iş kalitesi örgüte karşı illegal faaliyetler, örgütte kalma isteksizliği.
İLİMLİ BAĞLILIK DÜZEYİ	Gelişmiş aidiyet, güvenlik, yeterlik, sadakât duyguları, yaratıcı bireyselliğin gelişmesi	Meslekî gelişme ve terfî fırsatlarının sınırlaması.	Örgütten ayrılma isteğini azalması, sınırlı iş gücü devri, daha yüksek iş doyumu.	İşgörenin örgütsel istekleriyle örgüt dışı isteklerini dengelemesi. Örgütsel etkilikte düşüş.

YÜKSEK BAĞLILIK DÜZEYİ	Bireysel kariyer ilerlemesi ve davranışın örgütçe ödüllendirilmesi. bireyin iş yapma tutukusu.	Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenileşme ve hareketlilik fırsatlarının kısıtlanması. Değişme, direnç, sosyal ve aile ilişkilerinde gerilim.	Güvenli ve dengeli iş gücü,işgören, daha yüksek üretim için örgütün istemlerini kabul eder, yüksek düzeyde görev yarışıu ve performans, Örgütsel amaçlarının karşılanabilmesi.	İnsan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, örgütsel esneklik, yenileşme uyum yoksunluğu, geçmişteki politika ve süreçlere tam güven, yüksek bağlı iş görenlerden örgüt adına yasadışı eylemlere girişme.

Kaynak: Randall, 1987:462.

2.5.Eğitim Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik İle Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık

2.5.1. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Eğitim sisteminin asıl sıkıntısının bilimde ve teknolojiye meydana gelen, Toffler'ın "Üçüncü Dalga" olarak tanımladığı Bilgi Toplumu'na geçişten kaynaklanmaktadır. Yani, eğitim sistemimiz henüz Tarım Toplumundan Sanayi Toplumuna geçişi tamamlayamamış, birinci ve ikinci dalgalar arasında kalmıştır (Özden, 2000:124). Yeni teknolojik gelişmeler eğitim ve öğretim biçimi kadar, yönetim süreçleri, personel ilişkileri, öğretmen ve yöneticinin sorumluluğu gibi birçok alandaki değişimleri de beraberinde getirmiştir (Erdoğan, 2002:96). Bilgi toplumunun gerçekleri ile karşılaştığında ise ayak uyduramamıştır. Bu nedenle, eğitim liderlerinin görevi, kelimenin tam anlamıyla "sistemi çağ atlatmaktır". Frank Schirmacher örneğine bakacak olursak; "1945'den bu yana Avrupa ve Dünya" başlığını taşıyan kitap, ilk Fransız-Alman ortak tarih kitabı. Kitap Almanya ve Fransa'da lisenin son sınıflarında paralel olarak okutulacak. Klett ve Nathan Yayınevleri 2008/2009 eğitim yılına kadar iki cilt olacak olan bu kitap, Almanya'nın eğitim sistemi içinde de kilometre taşıdır. Çünkü kitabın diğer önemli özelliği eğitimde özerk kararlar veren 16 eyaletin hepsi tarafından tanınan ilk ders kitabı olmasıdır. Bunu yapan öncü düşünür Frank Schirmacher şöyle bir tanımlama kullanılmıştır; "Herkesin düşündüğü gibi düşünmüyor, yeni yollar arıyor, tartışmalara girmekten çekinmiyor, zamanın hakim görüşüne karşı durmayı seviyorlar. Farklı fikirleri olan ve tartışmalara girmekten çekinmeyen, farklı dünya görüşlerine açık olmayı seven bu insanlar, yaşadıkları döneme de öncülük etmişlerdir (Deutschland, 2005:62-63)."

Mevcut değerlerin geçerli olduğu ve geleceğin öngörülebildiği durumlarda yönetici yeterli olacaktır. Ancak tersi durum sözkonusu olduğunda “lider”e ihtiyaç duyulacaktır (Özden, 2000:124-125). Çağımız, bilim ve teknoloji alanında çok hızlı gelişmelerin olduğu bir bilgi çağıdır. Günümüzde bu hızlı gelişme ve değişimler, özellikle teknoloji alanındaki gelişmelerle ilgili hızlı yarışma ve öğrenci beklentileri kurumsal işlemlerin karışıklığını da artırmıştır. Bu nedenle, kurumların ve okulların daha yaratıcı ve ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir (Güçlü, 1997:50). Bu nedenle okulların gelişen ve sürekli kendini yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması gerekmektedir. Bunun için okulların yeniden yapılanması gerekmektedir. Okulların yeniden yapılanması ve eğitimi geliştirme çabalarında dışarıdaki uzman görüşlerinden daha çok, bir uzman görüşü olarak öğretmenlerin görüşleri önem taşımaktadır. Hallinger’in de belirttiği gibi okul liderliğini geliştirme çabaları okul yöneticileri kadar öğretmen ve velileri de kapsamaktadır. Okul yöneticilerinin sorun tanıma ve çözmedeki bu yeni rolü yenilikçi liderlik rolünün geliştirilmesiyle yakın ilgilidir (Çelik, 2007:151). Çağdaş eğitim yönetimi paradigması, okulları “dönüşen örgütler”, yöneticileri ise “dönüşümcü lider” olarak değerlendirmektedir. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin yeni rollerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine büyük ölçüde uyuşmakta olduğunu göstermektedir. Yeni liderlik anlayışı olarak nitelendirilen dönüşümcü liderlik, son yıllarda okul örgütlerinde deneysel araştırmaların konusunu oluşturmaktadır. Özellikle Kanada, ABD ve İngiltere’de okul düzeyinde dönüşümcü liderlik çalışmaları artan bir şekilde devam etmektedir (Bottery, 2001: 201). Okulların okul düzeyinde dönüşümcü liderliğin tek amacı 21. yüzyıl gereklerine uygun okullar yaratmaktır. Okulların değişen çevresel şartlara uyumunda, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, eğitimsel kalitenin artırılmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının

belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Leithwood, 1992:10). Özellikle okulu yeniden örgütlenme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel, eğitimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Bu mücadelede, eğitsel yöntem ve hedefler hakkındaki belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun değişmesini değil, aynı zamanda bu değişmeyi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha uzmanlaşmış bir öğretim gerçekleştirmek için eğitim yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını kapsamaktadır (Çelik, 2000:148).

Florida INTERNATIONAL University' nin Rektörü Modesto Mitch Maidique etkili bir eğitim liderini şöyle tanımlamaktadır. “Etkili bir liderde olması gereken birçok özellik vardır. Fakat en önemlisi kişinin dürüst olamasıdır. Yönetim ekipleri birçok amaca ulaşmaya çalışan karmaşık insan gruplarından oluşur. Ayrıca lider yakın denetime maruz bırakmalı, görevlerini başarmaları için ekip üyelerine güvenmelidir. Bu durum ancak, birbirine çok bağlı ve dürüstlüğünden ödün vermeyen bireylerle gerçekleşebilir.

Başarılı liderin ikinci önemli karakteristiği, yüksek seviyede enerji ve dayanma gücüdür. İyi liderler çok çalışma isteğine sahiptirler. Bazende günde 15-20 saat çalışmaya çağırılabilirler. Yüksek enerji ve dayanıklılığa sahip olmayan bir kimse bu alanda kalmayacaktır.

Üçüncü anahtar karakteristik, risk alma isteği ve hatalı olduğu zaman kabullenmeyi bilmelidir. Yanlış kararlar almadan yüksek seviyede etkili olmak imkansızdır. Bununla birlikte bukilit konu ortaya çıkarıldığı zaman kişi çıkarıldığı kişi sorumluluğu kabul edecek cesarete sahip olmalı ve yoluna oradan devam etmelidir.

Yine Mitch'nin belirttiği gibi kar amacı güden bir işletmeden eğitim örgütlerinin farkına ilişkin şöyle belirtmektedir. “Ana fark personel ilgisidir.

Özel işte insanlar artan verimlilik ve karla ilgilenirler. Üniversitede ise personelin ana ilgisi, bilgi kazandırma ve desteklemektir. Bu nedenle üniversite liderlik için ilginç bir mekandır. Çünkü etkili bir rektör iki yönlü gündeme sahiptir. Bir yandan üniversiteyi olabildiği kadar etkili işletmekten, diğer yandan fakültenin araştırmalarını idare etmek ve öğrencilere öğretmek için gerekli kaynakları temin etmek zorundadır” şeklinde ifade etmektedir (Hodgetts, 1999:550-551).

Okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Bu anlamda, eğitimsel yöntem ve hedefler hakkındaki belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun gelişmesini değil, aynı zamanda bu değişmeyi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha profesyonelleşmiş bir öğretim gerçekleştirmede eğitim yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını kapsamaktadır. Bu nedenle karışıklığa meydan okuyan transformasyonel liderlik biçimi okul liderliğinde önemli yer almaya başladığı söylenebilir. Eğitimde dönüşümcü liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen modelden yararlanılmıştır. Jantzi ve Leitwood (1996) dönüşümcü liderlik davranışının altı boyutunu şu şekilde belirlemişlerdir (Çelik, 2007:148-150):

1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme: Lider, okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline benimsetmeye çalışır.

2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler, model oluşturur.

3. Bireysel destek sağlama: Lider öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarına özen gösterir.

4. Entelektüel uyarım: Lider iş görenlerin ise ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.

5. Bir davranış modeli oluşturma: Lider, temel değerleri iş görenlere benimseterek model davranış seti oluşturur.

6. Yüksek performans beklentisi: Lider, iş görenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Okul yöneticileri, dikkatlerini okullarında yapılabilecek bir değişikliği kolaylaştıracak şekilde odaklamalıdır. Bunu da ancak bir dönüşümcü lider sağlayabilir. Dönüşümcü liderler ümit verir, iyimserdir, enerjiktir. Dönüşümcü lider esasında insanların misyonlarını ve vizyonlarını tekrar tanımlamalarını kolaylaştıran, onların yükümlülüklerini yeniden belirleyen ve onların amaçlarına uygun olarak sistemlerini yeniden kurmalarını sağlayan liderdir. Leithwood (1992:8-10), dönüşümcü liderliğin üç temel amacının olduğunu saptamıştır.

1. Personel geliştirmeye yardım etme ve işbirliğine dayalı mesleki bir okul kültürünü yaşatma. Lider, grup üyeleriyle sık sık bir araya gelir, ortak gözlemler ve eleştiriler yapar. Dönüşümcü lider, işbirliğine dayalı normları geliştirir ve daha iyi öğretim sağlamak için sürekli geliştirme çabalarında bulunur. Bu liderler, öğretmenlerin ortak hedef oluşturmalarına yardım eder; öğretmenin okuldan soyutlanmasını önlemeye çalışır. Okulun değer ve inançlarını etkili bir şekilde iletir. Liderliği ve gücü öğretmenlerle birlikte paylaşır.

2. Öğretmenin mesleki gelişimini özendirme. Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için, amaçların öğretmenlerce içselleştirilmesini özendirir. Lider, öğretmenlerin okulun misyonu ile güçlü bir şekilde bütünleştirilmesine katkıda bulunur.

3. Öğretmenlerin daha etkili olarak sorun çözmelerine yardımcı olma. Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin birtakım yeni etkinliklerde olağanüstü çaba göstermelerini teşvik etmeye dayalı bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi, öğretmenler grubunun bir üyesi olarak gerçek inançları paylaşma temeline dayanır. Bu liderlikte en iyi çözüm, yöneticinin tek başına değil, öğretmenlerle birlikte bulunduğu çözümdür. Eğitim sisteminin dönüşümü başarması sınıftaki öğretmenden, eğitim yöneticisine ve Bakanlık bürokratına kadar her kademedekilerin dönüşümcü liderliği yapabilmesine bağlıdır. Böyle durumlarda, okul ortamlarında liderlere düşen görevleri altı aşamada incelememiz mümkündür (Özden, 2000:126).

1. Okulun Varlık Nedenini ve Eğitimin amacını Yeniden Tanımlamak

Bu yeni çağda eğitimin bireyleri, çağdaş teknoloji ürünlerini kullanarak bilgiye kolayca ulaşabilecek yeteneğe sahip hâle getirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitimin ve eğitimcinin tanımı da değişmiştir. İçinde bulunduğumuz çağda öğretmenlerin bilgi aktaran değil, bilgiye ulaşma yolları hakkında yol gösteren derinlemesine bir konuda bilgi sahibi olan değil, her konuda derinlemesine bilgiye nereden, nasıl ulaşacağını bilen ve bu konuda öğrencilere rehberlik eden bir yapıda olmaları gerekmektedir. Öğrenenlerin de kendilerine sunulan bilgiyi kalıp olarak alıp ezberleyen, eleştirmeyen, yaratıcılığını kullanmayan bireyler yerine; bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilen, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirebilen bir yapıya sahip olması gerekmektedir (www.meb.gov.tr, 2003). Eğitim sistemi, varlık gerekçesini geçerli tutabilmek

için, yapı ve işleyişte bilgi toplumu, küreselleşme, insan hakları gibi yeni değerler doğrultusunda yeni amaçlar belirlemek ve işlevsel olmanın yollarını bulmak zorundadır. Böylece eğitim önceliklerinin belirlenmesi için ilk adım atılmıştır. Çünkü eğitimde öncelikler belirlenmediğinde çabalar parçalanacağından başarıya ulaşma gerçekleşemeyecektir. Burada okulun varlık nedeni yani “niçin varız” ifadesini açıklayan misyon kavramından söz edilebilir. Bir eğitim kurumunun misyonu kurumun öz görevini açıklar. Bu nedenle her eğitim kurumuna öznel olan misyon kavramının liderle birlikte tüm çalışanların oluşturması gerekir. İşte liderin buradaki fonksiyonu bu kavramın oluşturulması ve yayılımının sağlanmasında ortaya çıktığı söylenebilir. Bu da dönüşümcü liderliğin bir boyutudur.

Okul ve sınıf liderleri eğitim açısından en önemli olan şey üzerinde odaklaşmadıkça, okulun başarılı olması beklenemez. Bu anlamda okul liderinin görevi okuldaki çalışmaların odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabalarını o noktada toplayabilmektir.

Böyle bir odaklaşma okuldaki öğretmen ve diğer personelin çalışmalarına bir anlam katacak; herkes niçin çalıştığı, neye çabalayacağı, ne elde etmek istediği konularında net bir düşünceye sahip olabilecektir (Özden, 2002:108).

2. Başarıya Ulaştıracak Bir Strateji Belirlemek

Okulu başarıya ulaştıracak, gelişmesini sağlayacak ve üstünlük yaratacak bir strateji belirlemek okul liderinin sorumluluğundadır (Özden, 2000:127). Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı politikası gereği ve 5018 sayılı tüm kamu kuruluşlarının stratejik planlarının olması gerekmektedir. Okul gelişim ekibinin doğal ve resmi lideri olan okul yöneticileri OGYE tarafından belirlenen stratejik amaçlar bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik hedefler ve

faaliyetleri uygulayıcıları ve organizatörleridir (YÖDGED, 2008). Belirlenen stratejiler eğitim kurumlarını başarıya ulaştıran yol haritaları olacaklardır. Aynı zamanda tüm eğitim kurumunca ve paydaşları ile yapılan özdeğerlendirme sonucunda belirlenen be stratejiler benimsenmesi, yayılımı ve uygulanması daha sağlıklı olacaktır. Bütün bunların sonucunda elde edilen başarıma duygusu öğrenci öğretmen ve tüm paydaşların kuruma olan bağlılıklarını güçlendirmesi beklenebilir.

3. İkna Edici Olmak

Lider, değişim ortamı içinde tehlikeden çok fırsatların yattığını görebilen ve yanındakilere bunu ikna edebilen kimsedir (Özden, 2000:128). Değişim özellikle hiyerarşik yapısı ve merkezden yönetilen bakanlığımız gibi kamu kurumlarında zor olduğu söylenebilir. Bu nedenle değişime olan dirençleri görmek ve tehditleri fırsatlara, açık alanları güçlü yanlara dönüştürebilecek SWOT ANALİZİ mantığı ile hareket edebilen liderler olabilirler.

Değişimin getireceği fırsatları gören okul lideri için yapacağı ikinci iş öğretmenleri ve devamında tüm iç ve dış paydaşları buna ikna etmektir. Bu nedenle eğitim kurumları yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkıp, bilgi üretir hale getirilmelidir. Hatta bilgiyi yalnızca üretmekle kalmayıp bilginin yayılımını da sağlamalıdır (Erdoğan, 2002:96)

4. Dürüst Davranmak

Liderler büyük değişimler karşısında inandıkları değerler doğrultusunda davranmalarından dolayı insanlar onlara güvenir (Özden, 2002:110). Bu nedenle okul liderleri de değer, söz ve eylemleriyle tutarlı olmalıdırlar. Kısaca dürüst davranmalıdır.

5. Başkalarına Saygı Duymak

Okul liderleri öğretmen ve diğer çalışanların fikirlerine saygı göstermeli, olumlu ve olumsuz eleştirilerine açık olmalıdır. Bunu bir güçsüzlük olarak düşünmemelidir. Eğitim yöneticisi, öğretmenleri karar sürecine katmalıdır (Erdoğan, 2003:92; Özden, 2002:111).

6. Harekete Geçebilmek

Dönüşümü gerçekleştirecek liderlerin en yapılmayacak olanları bile yapmaya hazır olması gerekir. Çetin kararlar alma zorunda kaldıklarından zor bir liderlik türüdür. Bundan dolayı güçlü bir kişilik, disiplin ve cesaret gerektirir. Alışılmışın dışına çıkmak, farklı olmanın ötesinde, bir ihtiyaçtır. Bu nedenle okulunu iki binli yıllara hazırlamak isteyen liderler eski yöntemlerle yeni durumları kotarma alışkanlığını bir yana bırakıp cesur kararlar alabilmelidir (Özden, 2002:111). Okulun lider yöneticilerinin belirli kanun, tüzük, genelge ve yönetmeliklere bağlı olarak yönetme zorunluluklarının olması nedeniyle, yine bunlara bağlı kalarak dönüşümü gerçekleştirme konusunda cesurca davranmalı ve harekete geçebilmelidir.

Eğitimde dönüşümcü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü olusturur. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır (Çelik, 2000:222). Değişimin ötesinde çok köklü bir dönüşümün yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin bu dönüşüme liderlik yapmaları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin gerek liderlik özellikleri gerekse dönüşümcü liderlik davranışları, bu dönüşümde kilit rol oynamaktadır (Çelik, 1998:438). Bu nedenle okullarda görev yapmakta olan yöneticiler başta olmak üzere öğretmenlerin de yoğun dönüşümün yaşandığı günümüzde, dönüşümcü

liderlik özelliklerini ortaya koymaları gerekmektedir. Dönüşümcü eğitim yöneticisi, öğretmenleri değişimin inandırabilmeli ve bütün öğretmenlerin paylaşabileceği bir vizyon oluşturabilmelidir. Değişimin lideri olan eğitim yöneticisi, öğretmenleri öğrenen bir okul oluşturmaya güdülemelidir.

Yukarıdaki açıklamalara göre özetlersek dönüşümcü liderlik aşağıdakilerle doğrudan ilgilidir (Demiroğlu, 2002:23):

-İstenen liderlik sonuçları, motivasyon ya da fazla çaba harcama, çalışma gibi

-Lider doğruluğunun / dürüstlüğünün idrakı

-Rol çatışmalarının azalması

-Organizasyonel etkinliğin algılanması

Dönüşümcü liderlerin işi yeni bir vizyon, dünya görüşü veya gerçeklik yaratmak, bu yeni gerçeklikle ilgili uyumlu yeni standartlar, kurallar, normlar ve davranışlar geliştirmek, kitlelerin anlayabileceği dilde bunlara ulaşmanın yollarını göstermektir. Liderin yarattığı bu yeni gerçekliğin içinde kitleler yeni anlamlar bulurlar, yaşamlarını ve davranışları anlam kazanır, geleceğe ilişkin açık ve kesin beklentileri oluşur (Şimşek, 1997:164).

2.5.1.1.Dönüşümcü Liderliğin Kullanımındaki Stratejiler

Sagor Leithwood ve Doris Jantzi (1999:208), dönüşümcü liderlik ile ilgili birçok kaynaktan seçtikleri stratejileri şu şekilde belirtmektedirler:

- Her gün her bir dersliği ziyaret edin; Dersliklerde yardım edin;
- Birbiriyi ziyaret etmek için öğretmenlerin sınıf içeriğine cesaret verin.

- Yılbaşında okul amaç inançlar ve görmelerde müzakere ederek bütün çalışan elemanlara bildir böylece öğretmenler daha zarif çalışırlar. aktif olarak farklı yorum ve varsayımlar arayın;

- Önyargıya dayalı çözüme yükümlülüğten kaçının;

- Açıklığa kavuşturup toplantılar sırasında kilit noktalarında özetleyin; Ve görevde grubu sürdür fakat kendi perspektifinizi empoze edin.

- Aksiyon araştırma takımlarla ya da paylaşılan gücün bir yolu olarak okul gelişme takımlarını kullanın. Herkese sorumlulukları verip asıl fonksiyonlarda çalışan elemanı içerin.

- Aktif dinlemeyi kullanıp sizin gerçekten merak ettiğiniz insanlara onları gösterin.

- Yeni düşünceyle öğretmene deneye izin verin. Paylaşıp onlarla araştırmayı tartışın.

- Birbiriyle ve öğretmenlerle yeteneklerini paylaşın.

- Bir atölyede ve sizin katıldığınız toplantılardaki çalışan elemanlara bilgiyi onlara bırakan ve kiralanan yeni çalışan elemanlara sizin okul kararlarınızda onları aktif olarak katan isteklerinizi bildirin.

- Öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentileriniz olsun fakat yüzde yüz beklemeysin. Öğretmenlere olabileceklerinin en iyisini olmalarını beklediğinizi söyleyin.

- Öğretmenleri desteklemek için bir proje için para bulmak gibi bürokratik mekanizmaları kullanın. Öğretmenleri kısıtlı zaman fazla kağıt işleri, ve diğer birimlerin aşırı isteklerinden koruyunuz. Öğretmenlere sadece kendi değil bütün öğrencilerin sorumluluklarını bilmelerine imkan verin.

2.5.1.2.Dönüşümcü Liderliğin Amaçları

Leithwood, dönüşümcü liderlerin üç temel amacı izlediklerinden sözetmektedir (Coşkun, 2005:67-69) :

- Çalışan elemanın kendi kendisini geliştirmek ve işbirliğini devam ettirmesini sağlamak, profesyonel okul kültürü geliştirmesine yardımcı olmak.

Üyeler sık sık konuşurlar, diğer çalışan elemanlar ile eleştiriye gözlemleyip birlikte planlarlar. Kolektif sorumluluğun normları ve aralıksız gelişmeyi daha iyöğretmek için onlara cesaret verirler. Dönüşümcü liderlerin işbirliği yapmaamaçları yerleşimde çalışan elemanı içerir ve öğretmen ayırmayı azaltan destekkültürel değişimler ile pay liderliğe bürokratik mekanizmayı kullanan temsilciyi seçen güçle ve aktif olarak okulun normlar ve inançları ile iletişim kurar. Dönüşümcü lider öğretmenlerin ortak hedefler oluşturmalarına uygun ortam sağlar ve öğretmenin okulla bütünleşmesini sağlar. Okulun değer ve inançlarını etkili bir biçimde iletir. Erki öğretmenlerle birlikte paylaşır (Leithwood, 1992:10)

- Öğretmen gelişimini desteklemek.

Leithwood'un öğretmenin gelişme için motivasyonunun arttırıldığını önerenbir çalışması profesyonel yetişme için internalize amaçlar. Bir okul görevhazırlanırken Leithwood'un bulduğu bu işlem kolaylaştırılır. Liderler okulgelişmede çalışan elemana bir rolü verdikleri zaman onların yaptıklarıproblemlerde ve amaçlarında apaçık ve hırslı olduklarından emin olurlar fakat budurum gerçekçi değildir.

- Öğretmenlere yardım daha etkili biçimde problemleri çözer.

Bilgi toplumu sürecinden etkilenen okulların yeniden yapılanma çalışmaları ve çalıştığı hammaddelerin insan olması, okul yöneticilerinin de liderlik işlevlerinde değişime yol açmış ve geleceğin etkili okullarının

yöneticilerinden dönüşümcü liderlik özellikleri aranmaya başlamıştır. Dönüşümcü Liderlik eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Bunun nedenini şu başlıklar altında belirtilebilir (Açıkalın, 2002:54):

- *Sürekli gelişme için,
- *Ortak vizyon ve amaç için,
- *Risk almak için,
- *Toplam Kalite Yönetimi için,
- *Etkili okullar için,
- *Kişiler arası ilişkiler için.

Dönüşümcü lider, okullarda ise; öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşümün coşku ve heyecanını aşılayan liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik davranışlar göstermesi gerekmektedir. Bilgi kaynağı olan okullarda görevli okul yöneticileri dönüşümsel liderlik yaklaşımını benimseyerek; işbirlikçi çalışmalar, ortak amaç, yüksek adanmışlık, yetkilendirme, profesyonel gelişimi sağlama, öğrenmeye teşvik gibi kültürel unsurları oluşturur ve istenilen etkili okullara sahip olunabilir. Dönüşümcü liderlik öğretmenlerin kişisel amaçları üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak güçlü etkiye sahiptir. Eğitimde dönüşümcü lider; model olma, destekleme, teşvik etme ve beraber çalışma gibi dönüşümcü liderlik uygulamalarını yenilik ve değişim doğrultusunda değiştirir (Oran, 2002:51). Eğitimde dönüşümsel liderlik, eğitim sistemi okul süreç ve yapıda köklü bir değişim gerçekleştirmeyi yansıtır. Dönüşümsel özelliklere sahip bir okul yöneticisi, öğretmenlerini entelektüel açıdan özendirir, onlara dönüşümün ruh

ve heyecanını aşılar. Okullarının eğitiminin gelişimi için öğretmenlerini güdüleyerek yenilik ve değişime açık olmalarını sağlar. Lontos (1999) dönüşümcü okul yöneticilerinin amaçlarını öyle belirtmektedir (Koçak, 2006:53):

* Öğretmenlerin işbirlikçi ve profesyonel okul kültürünü geliştirmelerine yardımcı olmak,

* Öğretmenlerinin gelişimini desteklemek,

* Öğretmenlere sorunları daha etkili şekilde çözmeleri için yardım etmek.

Eğitimde dönüşümcü liderlik eğitim sistemi, okul süreç ve yapıda köklü bir değişim gerçekleştirmeyi yansıtır. Dönüşümcü liderler çalışanların amaçlarını göz önünde bulundurarak paylaşılan anlam ve bu amaçların başarılması için yüksek adanmışlık oluşturlar. Açıkalin'a (2000:50) göre Cheng (1997:21) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlikte neler yapabileceklerini şöyle sıralamaktadır:

1 Fiziksel, psikolojik ve ideolojik sınırları değiştirebilir.

2. Amaçları, görevi ve yeni okul vizyonunu kurabilir.

3. Yapısal, kültürel, insani, politik ve eğitim özelliklerini sürekli bir biçimde geliştirmek amacıyla okullarına yardım edebilirler. Ve birçok farklı okul fonksiyonunu takip edebilirler.

4. Mükemmelliğe ulaşmak ve sürekli gelişmek için personeli grup ve birey olarak destekleyebilir.

5. Daha etkili bir öğrenme ve gelişim için öğrencilere kolaylıklar sağlayabilir.

Dönüşümcü liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanmasını amaçlamaktadır. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar liderin izlediği yüksek hedefler birleşmişti (Çelik, 1998: 87). Okul merkezli yönetim felsefesinin temel ilkelerini vurgulayan bu liderlik yaklaşımı; okul toplumu üyelerinin rollerin yeniden belirlenmesini, takımların kurulmasını, güvenin artmasını ve ortak karar almayı içerir (Matranga vd., 1993:60; Seller, 1993:22). Okul merkezli yönetimde, okul toplumu üyeleri bazen izleyici, bazen de lider olabilir. Okul yönetim kurulunun üyeleri belirli konulardaki ilgilerinden dolayı lider olarak ortaya çıkabilir (Johnson ve Pajares, 1996:602-627). Eğitimde yeniliklerin benimsenmesi ve bunların okul içerisinde yer bulmasıyla ortaya çıkan değişimler, zamanla tüm çevreyi etkileyerek bir dönüşüm meydana getirirler. Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşümün coşku ve heyecanını aşıl原因an liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik davranışlar göstermesi gerekmektedir. Eğitimsel yenileşme sürecinde bütün eğitim personelinin güçlü bir şekilde yönlendirecek liderliğe ihtiyaç vardır. Çağımızın en önemli özelliği olarak görülen değişim ve dönüşüme uyum sağlama, eğitim alanında etkili dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 1998:95). Sagor ve başkaları (1990), aşağıda dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan birkaç araştırmadan seçilmiş özel görüşler yer almaktadır (Koçak, 2006:50-51).

·Eğitim yöneticisi, her gün her sınıfı ziyaret eder; sınıflarda yardımlarda bulunur; öğretmenleri diğer öğretmenlerin sınıflarını ziyaret etmelerini konusunda cesaretlendirir.

·Eğitim yöneticisi, tüm personeli yılın başında okulun amaçları inançları ve vizyonu etrafında birleştirir.

·Eğitim yöneticisi, öğretmenlerin çalışmalarının düzenlenmesine farklı yorumlar arayarak ve olasılıkları kontrol ederek aktif olarak katılır; kişisel problemleri okulun geniş bakış açısı içerisinde değerlendirir; önyargıya dayalı çözümler içeren sözlere engel olur; toplantılar boyunca önemli noktalar üzerinde açıklamalar ve özetler yapar; grubun görev başında bulunmasını sağlar ama kendi fikirlerini onlara empoze etmez.

·Eğitim yöneticisi, gücün paylaşılma yolu olarak araştırma takımı ya da okul geliştirme takımının faaliyetlerini kullanır; herkese ayrı sorumluluklar verir ve personeli yönetim faaliyetleri içinde tutar; bunun için talep olmaksızın onların bir grupta görev yapmalarını ister.

·Eğitim yöneticisi, okulun gelişiminde katkısı olan personel ve öğrencilerin çalışmalarının halk tarafından fark edilmesini sağlamak için yapılan iyi faaliyetleri ortaya koyar; öğretmenlere çalışmalarından dolayı özel notlar yazar.

·Eğitim yöneticisi, personelin istekleri ve ihtiyaçlar üzerinde sık sık durur; öğretmenlerin davranışları ve psikolojileri üzerinde yenilikçi bir bakış açısıyla durur; aktif bir dinleyici olur; ve personele dürüst bir şekilde önem verdiğini gösterir.

·Eğitim yöneticisi, öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmalarını ve onları kullanmalarını sağlar; araştırmaları onlarla paylaşır ve tartışır; kişilerin üzerinde düşünmesi için sorular ortaya koyar.

·Eğitim yöneticisi, okulun uygun bir yerinde, personelin bir araya gelmesini sağlayacak bir çalışma mekânı oluşturur; öğretmenlerin

yeteneklerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar; kendiside toplantılara katılarak elde ettiği bilgileri personelle paylaşır.

·Eğitim yöneticisi, yeni personel alındığında, onların aktif olarak okulda alınan kararlara katılmaları ister; yeni gelen öğretmenlerden sorumlulukları ile birlikte işbirliği içine olmalarını ister; eğer yeni gelenler kendilerini okul amaçlarına uyduramazlarsa, onlara bir başka okula gitmeleri seçeneğini sunar.

·Eğitim yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentiler içinde olur, eğer kendiside aynı şeyleri verme konusunda istekli değilse, yüzde de yüz oranında bir beklenti içerisinde olmaz; öğretmenlere olabilecekleri en iyi öğretmen olmalarını söyler.

·Eğitim yöneticisi, öğretmenlere, çalışma günü içerisinde bir proje için para bulma ya da ortak bir çalışma için zaman sağlama gibi durumlarda yardımcı olmak için bürokratik mekanizmaları kullanır; öğretmenleri sınırlı zaman, aşırı kırtasiyecilik gibi problemler karşısında korur ve diğerlerinden de aynı şeyi bekler.

·Eğitim yöneticisi, öğretmenlerin sadece kendi sınıflarından değil tüm öğrencilerden sorumlu olduklarını bilmelerini sağlar.

Örneğin *Leithwood, Dönüşümcü Liderliğe Yönelik Hareket (The Move Toward Transformational Leadership)* konulu çalışmasında, okullarda dönüşümcü okul yöneticilerine yönelik şu bulguları elde etmiştir (Çelik, 2000:152):

Dönüşümcü bir eğitim yöneticisi;

Öğretmenlere birbirlerinin fikirlerini paylaşma imkânı vermelidir. Personelin ilgi ve gereksinimlerini de göz önüne almalıdır. Ayrıca onların tavır, düşünce ve felsefelerini de dinlemelidir. Onları dinlemek kendileriyle

ilgilendiğini gösterecektir. Bunu hissettiklerinde daha üretken olacaklardır. Okulda personelin katılacağı aktiviteler düzenlemek öğretmenlere birbirlerinin fikirlerini paylaşabilme imkânı verecektir. Okula yeni bir personel alındığında onların da karara katılması sağlanmalıdır. Onların bu liderlik türünden haberdar edilmeleri neyi kapsadığı anlatılmalıdır. Empatik olmak aile, öğretmen ve yöneticilerin problem çözmede ve karar almada yararlanabilecekleri bir yöntemdir. Bu yolla mutlu olmayan öğretmenlere değişme şansı verilebilir. Bu durum ayrıca herkesin okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışacağı bir ortam yaratır. Okulun gelişmesine katkıda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin yaptıkları işleri diğer insanlara da duyurur. İnsanların şahsi çabalarını takdir eden özel takdir notları yazmak çok etkilidir. Bu davranışlarıyla yönetici hem kendisinin hem de personelinin moral motivasyonunu arttırabilir. Yöneticinin öğretmenleri desteklemek için hazırladığı proje için maddî kaynak bulmak ve çalışma saatleri içerisinde işbirliği ortamı yaratmak gibi bürokratik yollardan da yararlanması gerekir. Vakit darlığı, kırtasiye işleri veya diğer sorunlardan kaçınması gerekir. Dönüşümcü liderlik, okul ve çevresine belirli avantajlar sağlamaktadır. Çocuklarımız okula gitmekle kendilerine yarar sağlarken, dönüşümcü liderlik sayesinde okul ve çevresi gelişecektir. Birlikte çalışan öğretmen ve idareciler, birbirlerine destek ve yardım sağlamanın yanında hem birbirleri arasındaki ilişkileri güçlendirecek hem de öğrencilere yararlı olacaktır. Dönüşümcü yapı, öğretmenlerin eğitim toplumu içerisinde değerli bir yere sahip olmasını ve öğrencilere daha verimli bir öğretimin verilmesini sağlayacaktır. Personel arasındaki işbirliği öğrencilere de örnek olacaktır. Dönüşümcü liderlik öğrencilerin daha zevkli bir şekilde öğrenmelerini ve öğretmenlerin de öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi bir şekilde karşılamaimkânlarını oluşturacaktır. Dönüşümcü liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları ise şunlardır (Çelik, 2000: 221):

1. Dönüşümcü liderlik davranışının liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Dönüşümcü liderler dönüşüm yönelimlidir. Eğitimde dönüşümcü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç veya yapıda köklü bir dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır.

2. Dönüşümcü liderlik davranışının önemli bir boyutu, vizyon geliştirmeyle ilgilidir. Bir bakıma dönüşümcü liderlik, vizyon geliştirme ve dolayısıyla vizyoner liderliği de kapsayan bir liderlik biçimi olarak görülebilir.

3. Dönüşümcü liderliğin temel davranış boyutları; vizyon geliştirme, grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi olarak görülebilir. Dönüşümcü liderlerin davranış boyutu oldukça çeşitlidir. Dönüşümcü liderlik, sadece görev ve ilişki yönelimli bir davranış boyutunu değil, temelde altı davranış boyutunu kapsamaktadır. Bu yönüyle dönüşümcü liderlik, eğitimsel liderliğin davranış boyutunu genişletmiştir denilebilir.

4. Dönüşümcü liderlik kuramı, okul liderlerini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik davranışı etkili olmayacaktır. Risk üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olabilecektir.

5. Dönüşümcü liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Değişimin olabilmesi için uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, dönüşümcü liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır.

6. Dönüşümcü liderlik kuramı, örgüt, lider ve çevre ilişkilerine oldukça önem vermektedir. Diğer liderlik kuramlarında lider ile izleyenler arasındaki

ilişki biçimi ve çalışma ortamı gibi değişkenler ele alınmış, ancak lider, çevre ilişkisi örgütün iç çevresiyle sınırlandırılmıştır. Dönüşümcü liderlikte örgütün iç çevresi olduğu kadar, dış çevresi de ele alınmaya çalışılmıştır. Dönüşümcü liderin örgütün dönüşümihtiyacınıkarşılayabilmesi için dış çevredeki değişimi çok iyi izlemesi gerekir. Dönüşümcü liderlik, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dönüşümcü eğitim liderleri, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek okulun değişim ihtiyacına cevap verebilirler.

7. Dönüşümcü liderlik kuramı lider etkililiğini, liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Etkili dönüşümcü lider, dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran liderdir. Dönüşümün başarılı olması, örgütün çevreye uyum sağlama kapasitesini geliştirmektedir. Statik bir örgüt ya da grup yapısını sürdüren bir eğitim yöneticisinin başarılı olması mümkün değildir. Çünkü dönüşüme direnen okul yöneticileri, öğrencilerin de yeni gelişmelere göre yetişmesini engellerler. Bu durumda çevrede eğitim yöneticisinin aleyhine oluşturulacak tepkiler, eğitim yöneticisini yıpratır.

Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik süreci çeşitli değişkenlerin etkisiyle kimi zaman zorlaşmakta ve engellenebilmektedir. Bu değişkenler arasında eğitim sisteminin yasal çerçevesi (mevzuat), okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılıkları, dikey hiyerarşik yapı, okul içerisindeki üyelerin değişime ve dönüşüme inanmamaları ve dirençleri, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik felsefesini bilmemeleri vb. sayılabilir. Ancak bilinmesi gereken okul yöneticilerinin mikro alan olarak tanımlanabilecek okul örgütlerindeki dönüşümcü liderlik davranışlarının eğitim sistemindeki dönüşüm sürecini tetikleyebileceğidir. Okul düzeyinde dönüşümcü liderlikdavranışları ise aşağıda belirtilmiştir (Leithwoodve Jantzi, 1999:478-480):

Okul Amaçları Açısından;

- ◆Okul için geniş paylaşımcı bir vizyon geliştirir.
- ◆Okul vizyonu ile okul üyeleri arasında iletişimi sağlamak için olanaklar sağlar,
- ◆Okul amaçları ve vizyonu hakkında fikir birliğinin oluşmasını sağlar.
- ◆Öğretmenlerin bireysel ve ekipler halinde düzenli şekilde vizyon doğrultusunda ilerlemelerini, ilerlerken eleştiri yapmalarını sağlar.
- ◆Okuldaki başarının artması ve hedeflerin büyütülmesi için okul üyelerini teşvik eder.
- ◆Okulun vizyonu ile bireysel amaçlar arasında bir bütünlük oluşturmaya çalışır.
- ◆Bireysel bir şekilde öğretmenlerin profesyonel başarıları ile ilgilenir.
- ◆Karar verme sürecinde okulun hedeflerini tema olarak kullanır.
- ◆Öğretmenlerin hedeflere uygunluğunu ve okulun amaçlarını açıkça bildirir.
- ◆Okul için önemli olan hedefler hakkında kendi görüşlerini vurgular.
- ◆Yüksek performans beklentisi içindedir.
- ◆Sık sık mükemmellik normları kullanır.
- ◆Personelin yenilikçi, çalışkan ve profesyonel olmasını bekler. Bu kriterleri yeni personeller için de kullanırlar.

◆İnsanların yapacakları iş için esnek sınırlar koyarlar. Okul üyelerine okul şartlarında özgürlükçü bir ortam sağlarlar (Okul üyelerinin yaratıcılıklarını geliştirmesi amacıyla).

Okul Çalışanları Açısından;

◆Bireysel destek sağlar.

◆Öğretmenlerin problemlerini anlamak ve onların özel yeteneklerinin, ilgilerinin farkına varmak için tanımaya çalışır, personelin fikirlerini dikkatle dinler.

◆Okulun nabzıdır, öğretmenlerin bireysel ilgilerini korur, okulun değişime başlama noktasında öğretmenleri yenilikleri denemeye cesaretlendirir.

◆İlgi alanlarına uygun alıştırmalar yapılır.

◆Mümkün olduğunca öğretmenin değişim girişimlerine olumlu karşılık verir.

◆Herkes açık bir politika izler.

◆Herkes eşit bir biçimde davranır; bir gruba veya bireye özel ilgi göstermez.

◆Ulaşılabilir, elde edilebilir ve tatmin edicidir.

◆Amaçların takibinde öğretmenle birlikte hareket eder.

◆Olabildiğince sık bir şekilde, meslekî gelişmeler için maddi olanaklar sağlar ve grupça verilen değişiklik kararlarını destekler.

◆Zihinsel teşvik sağlanır.

♦Okul üyelerini baskı kullanmadan yenilikleri denemesi için cesaretlendirir. Yeni fikirlerin ve okulun yönetimi ile ilgili bilgilerin tartışılmasını ve araştırılmasını teşvik eder.

♦Konferanslara katılır ve yeni fikirler için birçok kaynak araştırır, bu fikirleri personele iletir.

♦Diğer okulları ziyaret ederek yeni fikirler arar.

♦Açıkça, takip edilecek diğer çalışmaları tanır.

♦Öğretmenleri, uzmanlıklarını meslektaşlarıyla paylaşmaları için davet eder.

♦Sürekli olarak okullarda yer alan olumlu etkinlikleri araştırır ve anlatır.

♦Meslekî ve okul gelişimine karşı çabaların bir parçası olan hataların cezalarını kaldırır.

♦Nitelikli meslekî araştırma modelleri hazırlar.

♦Özel olayların belirlenmesinde öğretmenler ile birlikte çalışır.

♦Kendi liderlik araştırmaları hakkındaki geri bildirimlere olumlu bir şekilde karşılık verir.

♦Okul üyelerine saygıyla davranır. Öğrencilerin çalışmalarını över.

♦Kendi çalışmaları için istek ve enerji gösterir.

♦Daima bireylerin en iyisini yapması için uğraşır, yoğun çalışır ve zaman zaman risk alır.

♦Saygı gösterir.

♦Dakik olur.

◆Mizah duygusuna sahip olur.

◆Kendi çalışması için personelinden geri bildirim ister.

Okulun Yapısı Açısından;

◆Geniş çapta bütün okul üzerinde sorumluluk ve liderlik için güç dağıtır.

◆Personelle karar verme gücünü paylaşır.

◆Kendi kararlarını verirken personelin kararlarını alır.

◆Personel toplantıları süresince problem çözümünde etkili süreci oluşturur.

◆Personele kurullarda kendi kararlarını almaları için izin verir.

◆Öğretmenler (gruplar, bireyler) için onların kararlarında özerklik sağlar.

◆Personelin karar alması ve plân yapması için gereken bilgiyi aramak için gereken zaman ve birlikte planlama zamanını elde etmesi için çalışma koşullarını değiştirir.

Okulun Kültürü Açısından;

◆Hem personel hem de öğrenciler için üstünlük örnekleri paylaşır.

◆Sık sık ve doğrudan iletişim için çalışır. Bütün olanaklar kullanılarak okulun amaçları ve vizyonunu çevreye anlatır.

◆Güç ve sorumluluğu diğerleriyle paylaşarak; yöneticiler ve öğretmenler ve okuldaki diğer gruplar arasındaki sınırı çıkarmak için çalışır.

◆Sosyal fırsatların sağlanmasında personelin büyük bölümünün katılımıyla, törensel kültürel değerlerin açıklanması ve semboller kullanılır.

Bütün bunlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin karar verme ve sorun çözme mekanizmaları içinde yer almaları kurumla özdeşleşmelerine ve kuruma bağlılıklarını arttırmaktadır. Burada katılmalı yönetimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin aklına n kararlar üzerinde etki yapabilecekleri bir mekanizma hazırlamak da gerekmektedir. Aynı biçimde öğretmenler, sorun çözme sürecinin tüm aşamalarına katılırlarsa yani “sorun çözme”yi gerektiren, “sorunu tanıma”, “çözüm seçenekleri arama”, “eylemi kararlaştırma” ile başlar ve “kararı uygulama” ve “çözümü değerlendirme” yi içermektedir. Sonuç üzerinde etkisini gören öğretmenler okulunu daha çok sahiplenmekte ve okulunda kendini daha etkili hissetmektedir. Böylece okul yöneticileri öğretmenleri kişisel olarak etkileyen bilgi, becerileri ile işle ilgili kararlara katılmalarını sağladıklarında kararların uygulama başarısı daha da artabilmektedir. Böylece daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin kendilerini okula adanmalarına ortam yaratılmaktadır (Celep, 1996:56). Ayrıca 1999’ dan bu yana MEB Uygulama Yönergesi ile TKY uygulamaları da kararlara katılımın temelini oluşturmaktadır. Yine bu uygulama yeni bir anlayış ve okul örgütlerinde köklü bir değişimin gerekliliğini de oluşturmaktadır. Bu da eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlere olan gereksinimi artırmaktadır. Dönüşümcü liderler çalışanlar için moral kaynağı olacak ve kollektif ruhu geliştirecektir. Kurumsal amaçların yanında bireysel beklenti ve ihtiyaçların önemsendiği, bireysel yeteneklerin gelişmesine olanak tanındığı insane unsuruna gerekli önemin verildiği bir yönetim tarzında eğitim kadrosunun örgütsel bağlılıkları ve kurumla özdeşleşmeleri artacaktır. Ilgar (2000:107)’ın da belirttiği gibi eğitim örgütlerinde ilgili kişiler, okulun amaçlarına yönelik olarak çalıştırabilmenin tek yolu o işi yapacak bireyleri her yönüyle tanımak tanımaya çalışmak ve onları anlayabilmektir. Okul yöneticileri çalışanları öncelikle insan olarak görmeli, ilişkilerini karşılıklı saygı ve sevgiye, güven ve anlayışa dayandırmalarıdır.

2.5.2.Eğitimde öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Bağlılık

Eğitimde liderlik, kendisini yetki fonksiyon, icra ve etkiyle ortaya koymaktadır. Formal yetki yöneticiye sadece statü liderliği saylayabilir. Formal yetki ise grup tarafından verilir ve bu yöneticiye bir çeşit liderlik verilmesi anlamına gelmektedir. Etkinin derecesi de grup üyelerinin gösterdikleri tepkiden kestirilebilir. Bir eğitim örgütündeki üyelerin beklentileri, idari liderliğe cevap sayılabilir. Üyelerin yöneticiden beklediği davranışlar örgütün yapı ve havasından önemli yer teşkil eder. Lider yönetici de en çok bu iki boyut kanalıyla çalışır (Kaya, 1996:119). Eğitim yöneticisi her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Ancak bu tipteki lider yöneticiler amaçlara uygun politikaları tespit edip bunları gerçekleştirecek girişimde bulunabilir. Lider yönetici eğitim girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırt edebilen ve sorumluluğu altındaki insan ve insan gücü dışındaki kaynakları ikinci yönde kullanma yeteneğine sahip kimsedir (İlgar, 2000:65). Eğitim yöneticisi liderden önce üsttür. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan ilki eğitim girişiminin temelde ve idealleri benimsemesi ve bunların davranışa dönüşebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişimi gibi bazı idealler eğitim yöneticisinin liderlik görevinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun hedefleriyle üyelerin gereksinimlerini dengeleyecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 2002:209). Liderlik rolü oynamak zorunda olan yönetici, öğretmenlerin tutumları, kişilikleri, örgütündeki alt gruplar, farklıklar ve benzerlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Holmes (1993), okul liderlerinin okulda dikkat etmesi gereken noktaları şöyle özetlemektedir (Şahin, 2003:20-21):

1) Okul liderleri için statü oldukça tehlikelidir. Okul liderleri tartışmalarda ve toplantılara da statüsüyle hareket etmekten ziyade üstün nitelikleriyle hareket etmelidir.

2) Politikaları gözde geçirme ve işlemleri değerlendirme gibi yüksek düzeyli görevlere alt düzey çalışanları da katmalıdır.

3) Orta düzey yönetici veya takım liderleri şatafatlı unvanlar kullanmamalıdır.

4) Öğretmenlerin konforsuz ve soğuk sınıflarda, yöneticilerin ise konforlu ofislerde çalışmaları statü farkı yaratır, bu farklılıklar ortadan kaldırılmalıdır.

5) Öğretmenlerin kendi iş yükleri değerlerini diğerlerinin iş yükleri ile karşılaştırabilecekleri ve buna göre birdeğerlendirme yapabileceklerinden yola çıkarak iş yükleri iyi izlenmelidir. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Gerçek liderlik, problemleri cesaretle karşılamak ve onları eğitim örgütünün yararına yöneltmekle olur (İlgar, 2000:65).

Okul, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullardan beklenen, amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2002:19). Eğitim insan ile yaşam arasında bir köprü olduğundan, toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak, insanın eğitilmesi ve yetiştirilmesi de önem kazanmaktadır. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve maddi kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak faaliyette bulunmaktır.

2.5.2.1. Eğitim yöneticisinin öğretimsel lider olarak sahip olması gereken roller

2.5.2.1.1.Kaynak Sağlama Rolü

Eğitim yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Bir kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticilerinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider, zaman ve kaynakları etkili kullanır.

•Lider, değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır, bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar.

- Öğretimsel lider, okul personelini motive etme yeterliğine sahiptir.

• Öğretimsel lider, okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusunda güçlü ve zayıf yönlerini bilir.

Chang (2001:3)'e göre de bir öğretimsel liderin sahip olması gereken davranışlar şunlardır.

1) Öğretim liderinin; sınıfta öğretimi gözlemleyerek öğretim ile ilgili yüksek performansın sağlanması için cesaretlendirici davranışlarda bulunması,

2) Öğrenci başarı sonuçlarını inceleyerek, öğrencilerin öğrenme ihtiyacı duyduğu konuların belirlenmesinde öğretmene yardımcı olma,

3) Personel gelişimi için daha fazla zaman ayırma,

- 4) Çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılmasını özendirme,
- 5) Öğretim ile ilgili plan ve programların yapılmasında öğretmenlere

rehberlik etme,

Chang (2001:4)'e göre öğretimsel liderlerin, öğretim ile ilgili hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmek için, bilgi sahibi olmak durumunda oldukları konular özetle aşağıda verilmiştir:

- 1) Sınıflarda her gün olup bitenlerden haberdar olma,
- 2) İstenilen düzeyde başarının sağlanması için, hangi sınıfta nelere ihtiyaç olduğunu bilme,
- 3) Öğrencilerin öğrenme açısından belirlenen hedeflere ne derecede ulaştıklarından haberdar olma,
- 4) Bütün personelin özelliklerini bilme,
- 5) Okulda, geliştirilmesi gerekli olan alanları neler olduğunu bilme,
- 6) Öğrencilerin, öğrenmeye ihtiyaç duyduğu alan ve konuların neler olduğunu bilme,
- 7) Denetim modelleri, özellikle kliniksel denetim modeli konusunda bilgi sahibi olma,
- 8) Toplumdaki politik dinamikler konusunda bilgi sahibi olma,

Son 25 yılda okul yöneticilerine yüklenen en önemli görevin kaynak bulma olduğunu görmekteyiz. Hiç kuşkusuz bu önemli bir görevdir. Ancak her türlü kaynak arayışı öğrenci ve okul başarısının artırılması hedefi için yapılmalı veya bu amaçla hizmet etmelidir. Kısaca bütün çevresel kaynaklar

akademik başarıyı arttırmak için harekete geçirilmelidir (Açıkalın vd., 2007:88-89).

2.5.2.1.2. Öğretimsel Olarak Kaynaklık Etme Rolü

Eğitim yöneticisi, doğrudan sınıf öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Öğrenci başarıları ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için gerekli kaynakları sağlayabilecek yeterliğe sahiptir. Öğretimsel lider olarak eğitim yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacı ile stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.
- Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konulara ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
- Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.
- Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencilerin öğrenme amaçlarını bilir.

2.5.2.1.3.İletişim Sağlama Rolü

Eğitim yöneticisi iletişimci olarak herkesin paylaşacağı bir vizyon geliştirmelidir. En önemlisi vizyonun öğretmenlerin öğretimsel planlarıyla bütünleşmesi ve bir bağlılık oluşturmaktır. İletişimci olarak, etkin dinleme,

grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır. İletişimci olarak eğitim yöneticisinin rolleri şunlardır (Özutku vd., 2008):

- Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
- Öğretimsel lider, özlü ve açık olarak konuşur.
- Öğretimsel lider, çatışma yöntem ve stratejilerini uygulamaya çalışır.
- Öğretimsel lider, sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.
- Öğretimsel lider, öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlayarak grup sürecini yönetir.
- Öğretimsel lider, kişisel ve grup hedeflerini birbiri ile bütünleştirir.

Yapılan bazı araştırmalara göre; Çalışanların lider-üye etkileşimi ve işten ayrılma düşüncesi arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışanlar üstleri ve diğer örgüt çalışanları ile değerli olduklarını düşündükleri ilişkilerini kaybetmek istemiyorlarsa psikolojik olarak örgüte daha fazla bağlanır ve daha az işten ayrılma düşüncesine sahip olur (Bauner vd., 2006:300).

2.5.2.1.4. Görünür Kişi Olarak Eğitim yöneticisinin Rolü

Eğitim yöneticisi, sınıf ortamında ve koridorlarda öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimde bulunur; bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet eder. Görünür kişi olarak eğitim yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir.

- Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir (Çelik, 1999: 46).

2.5.2.2.Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Araştırmalar sonucunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili olarak geliştirdikleri boyut ve işlevler birbirleriyle benzerlik veya farklılıklar gösterebilmektedir. Başlıca ortaya konulan çalışmalar;

Weber (1989), öğretim liderliğinin,

- Okul misyonunu tanımlama,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Öğretmenleri gözleme ve dönüt verme,
- Program ve öğretimi yönetime,

• Öğretim programını değerlendirme olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Krug'da (1992), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının,

- Okul misyonunun tanımlanması,
- Program ve öğretimin yönetimi,
- Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi,

• Öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere yukarıdaki ve benzer biçimde beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

De Bevoise (1984), ğretim liderliği ile ilgili başlıca davranışların şunları kapsadığını belirtmiştir (şışman, 2002: 66):

- Okulla ilgili amaçların belirlenmesi,
- Okul amaçlarının açıklanması,
- ğrenme için gerekli kaynakların sağlanması,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi,
- Öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük programların eşgüdümü,
- Öğretmenler arasında yakın ve samimi ilişkilerin oluşturulması

Bu alışmamızda Weber'in öğretimsel liderliğin davranış boyutları temel alınarak açıklanacaktır.

2.5.2.2.1.Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyon; geleceğe ilişkin bakış açısını ifade eder. Bir örgütün gelecekte alacağı ideal durumdur (zdemir, 2000:37). Misyon ise vizyonun gerçekleştirilmesi için konulan hedeflerdir (Köksal, 1998: 10). Bir ğretim lideri misyonu tanımlama boyutu iki temel görevden oluşmaktadır (Demir vd., 2008:360-361):İlki okulun amaçlarını belirlemek ikincisi de okulun amaçlarını iletmeğdir.

1. okulun amaçlarını belirleyen eğitim yöneticisi öğrencisinin başarısını arttırmaya yönelik amaçları olmalı ve okulun amaçlarının kavramsallaşmasında anahtar rolü oynamalıdır.

2. okulun amaçlarını iletmeğde ise eğitim yöneticisi amaçlarının öneminin tüm yeleri benimsetilmesidir. Eğitim yöneticisi okulun kurul, okul aile birliği ve diğer tüm toplantılarında okulun amaçlarının açıklamalı, okulun

amaçlarını afiş poster ve diğer araçlarla duyurulmasını sağlamalıdır. Böylece amaçların iletilmesi ve benimsetilmesi süreci hızlandırılmış olur.

2.5.2.2.1.1.Okulun misyonunu tanımlama

okulun genelinde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlı paylaşılmış amaçlar hissi oluşturarak bu misyonu çalışanlara ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985: 221). Açık olarak belirlenmiş bir misyon okuldaki her bireyin amaçları doğrultusunda yürütmesinde önemli bir adımdır (Akdağ, 2002: 1–7). Öğretimsel lider olarak eğitim yöneticisinin de okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004: 76). Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir (Çelik, 2000: 209). Bir okulun misyonunu geliştirmede temel görev örgütün liderine düşer. Okuldaki bireyleri yönlendirmek, motive etmek ve verimli bir örgüt oluşturmak için liderin, ilkin bir vizyona, buna bağlı olarak da misyona sahip olması gerekmektedir. Misyon, okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği için, okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir. Açık olarak belirlenmiş bir misyon, okuldaki her bireyin amaçları doğrultusunda yürütmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca, misyon belirleme okullarda işlevsel olmayan çatışmaları engellemede önemli rol oynar.

Eğitim yöneticisi merkezi sistemce belirlenen amaçları okul çevresinin koşullarına göre yeniden uyarlamak ve düzenlemek zorundadır. Sözgelimi, MEB'in okullara yönelik olarak belirlediği temel amaçlar bir misyondur ve her okul kendine özgü koşulları dikkate alarak bunları uyarlar, geliştirir ve özelleştirir. Yani, MEB'in genel amaçlarının eğitim örgütlerinin tamamı tarafından aynı biçimde uygulanması beklenemez.

Açık bir örgütsel misyon geliştirmenin önemi, etkili okullar ve örgütsel kültürler üzerindeki araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Açık misyon örgütsel

etkinlikler için temel oluşturan bir değerler çerçevesi oluşturur; örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder, onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yarı özerk çalışanlara etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren çalışanlar, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalle edilirler. Okulun misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümde olabilir. Ancak bunun misyon üzerinde fazla bir etkisi yoktur. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından farkedilmesinden ve kabul edilmesinden alır. Dolayısıyla misyon ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olmasın, ister açıkça, ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön verir, yol gösterir (Gümüşeli, 1996:45).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi yöneticinin misyonunu tanımlamadaki başlıca rolü, okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları devamlı olarak okul toplumuna anlatmaktır.

Bir okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunu veya amacını tanımlamadır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu çalışanlara ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir.

Etkili okullar açık bir misyon geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer çalışanlar okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşırlar, amaçları geliştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Paylaşılmış amaçlar duygusu işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmekten kurtarır, okul

örgütünün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdümleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar. Okulun misyonu çoğunlukla çalışan ilgisi ve okul kaynaklarını belirli öğrenme alanları üzerinde yoğunlaştıran açıkça tanımlanmış okul amaçlarına dayalı olarak açıklanır (Gümüşeli, 1996:44).

Koçel (1999:82)'in işletme örgütleri için belirlediği misyon açıklamanın faydalarını, okullara şu şekilde uyarlayabiliriz:

- Varlık nedeninin yazılı hale gelmesiyle okulun tüm personeli neyi neden yaptığını daha iyi anlamakta ve inisiyatif kullanabilmektedir.
- Okulun toplumdaki imajı ortaya çıkmış olmaktadır.
- Motivasyon ve ekip çalışmasına ortam hazırlamaktadır.
- Öğretmenler, öğretim planlarını daha rahat yapma ve değerlendirme olanağına sahip olmaktadır.
- Okulların yıl sonu başarısını değerlendirmek daha sağlıklı olmaktadır.
- Toplumsal çevre, okulu daha iyi değerlendirmekte ve velilerle ilişkiler daha nitelikli hale gelmektedir.

Sonuç olarak, okul misyonunu tanımlama okulla ilgili herkes için katılımcı ve paylaşımcı bir amaçlar bütünlüğü oluşturmak, anlamına gelmektedir. Okulun misyonunu belirlemede öğretim lideri ve eğitim sürecine katılan diğer üyeler ilgili oldukları alanlara ilişkin amaçlar belirleyerek, demokratik bir okulun gereği olan “katılımcılık” ilkesini de gerçekleştirilmiş olurlar(Akdağ, 2009).

2.5.2.2.1.2.Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma

Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede

bunları dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004:78).Okul yöneticileri okul amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamalıdırlar. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabılır (Açıkalın, 1994: 139).

2.5.2.2.2..Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama

Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmak durumundadır. Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla özellikle de okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Şişman, 2004:78).

2.5.2.2.3Öğretimsel Liderlik ve Olumlu Öğrenme İklimi

Oluşturma

Okulun ikliminden okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır (Şişman, 2007:3-14). Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul yöneticiü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır. Öğretim lideri olarak okul yöneticileri, öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli is gören programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle bir araya gelerek, öğrencilerden beklentilerinin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluşturarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996:98). Okul yöneticileri, aşağıdaki görevleri yerine getirerek okullarında olumlu öğrenme iklimi oluşturabilirler.

2.5.2.2.4.öğretmenleri gözleme ve dönüt verme

2.5.2.2.5..Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi

Başaran araştırmasında; eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetiştirme süreci içinde yaşamaları, diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1993:138). Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri ancak eğitim ve öğretim alanında ki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki yenilikleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır (Karagözoğlu, 1977:192). Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamak amacı ile hizmet içi eğitim kursları düzenlemeli ya da düzenlenen kurslara katılımı özendirmeyi amaç edinmelidir. Hizmet içi eğitim kurslarının sonuçlarının paylaşılması ve tartışılmasına zaman ve olanak tanınmalıdır. Eğitimsel yayın ve makalelere düzenli ulaşmalarını sağlamalıdır. Okul yöneticisi edinilen bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalarında yol gösterici olmalı ve gerekli araç gereçleri temin edebilmelidir. Tüm bunlar eğitim çalışanlarının değişimden haberdar, nitelikli bireyler olmaları için gereklidir. Personeli geliştirme birimleri, çalışanların işe daha fazla katkıda bulunabilmeleri için onların yeteneklerini ve enerjilerini harekete geçirmenin yeni yollarını keşfetmektedir. Personeli geliştirmede, yöneticinin insan kaynakları uzmanlarından yararlanarak, ‘insan’ı merkeze alan bir yaklaşımla profesyonelce davranma sorumlulukları ve işlevleri vardır. İnsan kaynakları yönetimi anlayışı, insanların işte başarılı olmaları için, insan olarak iyi yönetilmeleri gerektiği fikrini desteklemektedir (Ehrlich, 1997:86).

2.5.2.2.6.Görselliğe önem verilmesi

İlköğretim çağı 6-14 yaş arası somut döneme girmektedir. Somut dönemde işlenen her konu basamaklandırılarak ve somut ifadelerle(resim, slayt, kart, model vb.) aktarılmaktadır. Bu dönemde çocuklar öğrendiklerinin

% 83'ünü görme, % 11'ini işitme, %3,5'ünü koklama, % 1,5'ünü dokunma ve %1'ini tatma duyuları yolu ile edinir. Okul örgütünün teknolojik gelişmelerle donatılmış olması değişimin uygulanması ve yaygınlık kazanması bakımından önemli olmalıdır. Bilimin yansıdığı kurumlar olarak yaşatılmalıdır.

2.7.2.2.7.Öğretmenlere özendiriciler sağlanması

Okul içerisinde yapılan etkinliklerin amaçlar doğrultusunda başarılı olması kurumun etkililiğini artırıcı rol oynamaktadır. Bu nedenle başarılı olan öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin başarılarının desteklenmesi sürecin devamı açısından etkili olmaktadır. “Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların morali ve motivasyonu açısından önemlidir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmeleri yönünden önemlidir” (Şişman, 2002:101).

2.5.2.2.8.Program ve Eğitimi Yönetme

2.5.2.2.8.1.Eğitim ve Öğretim Programının Yönetimi

Günümüz eğitim ve öğretim programlarını düzenleme, geliştirme ve planlama gibi konularda kurum yöneticilerinin yeterli bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık, haftalık ve günlük ders planlarının ve programlarının yapılması, eğitsel kol, kutlama ve anma etkinliklerinin planlanması, öğretimi destekleyici nitelikte olan araç ve gereçlerin sağlanması, okul aile birliğinin oluşturulması ve yönetilmesi gibi birçok etkinlikleri kapsamaktadır. İlköğretim okullarında görev alan yöneticiler öğretimi planlamada etkin; uygulamada yol gösterici, rehber olması gerekmektedir. “Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir” (Çelik, 1999:39). Eğitim ve öğretim programının yönetimi;

öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, programlar arasında eşgüdümün sağlanması, öğrenci gelişimine öncülük etme işlevlerinin tamamının kapsamaktadır.

Öğretim liderliği rolü önemli olmasına rağmen eğitim yöneticileri zamanlarının çoğunluğunu yönetim işlerine harcamaktadırlar. Strong'un (1988:32)' de yapmış olduğu araştırma sonucuna göre orta öğretim eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim almalarından sonra bile zamanlarının% 62'sini yönetim konularına ve %11'ini öğretimsel liderliğe ayırmaktadır (Taş, 2003:169).

Eğitim yöneticilerinin öğretimin içinde olmasını ve bilgilerini öğretmenlerle paylaşarak öğretimsel liderliği geliştirebilecekleri yer olan sınıfta yer almaları amacıyla 2222 ilköğretim kurumları yönetmeliğinin 72. maddesinin II. bendi haftada 6 saate kadar derse girme yükümlülüğünü getirmiştir (www.meb.gov.tr.). Yine 2008 yılındaki ek yönetmelikle 6 saate kadar ek ders verebilme imkanları sağlanmış ve eğitim yöneticileri istedikleri takdirde bu ders saatlerini 12.'ye çıkarabilmişlerdir. Fırsat olarak değerlendirilebileceği gibi toplantılar yönetim işleri gibi konular zaman zaman bu dersleri aksatmakta ve örgütün stratejik planlamasında bir tehdide dönüşebilmektedir.

Bütün bunlar göze alındığında başarılı bir öğretimsel lider öğrenci başarısını arttırmak için şu çerçevede davranmalıdır (Özden, 1998:146)

- 1.Okulda olumlu bir öğrenme öğretme ortamı oluşturmak
- 2.Öğrenci başarısını ön plana çıkarmak
- 3.Öğretim planlarında bütünlük sağlamak
- 4.Öğrenmeyi engelleyen olumsuzlukları yok etmektir.

Öğrenci başarılarının özdeğerlendirmesini yapabilmek amacıyla ortak akılla hazırlanacak ölçme araçları geri dönütler açısından önemlidir. Bu nedenle öğretimsel liderler bu konuya önem vererek gerekli organizasyonları sağlamalıdır (Sergiovanni, 1995:7).

Geleneksel anlamda, yöneticinin, "programın yönetimi" kapsamında, öğretimle ilgili her türlü kaynak ve materyalleri seçme ve sağlamadaki rolleri anlaşılır. Oysa bir okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programının isleyişinin yönetimidir (Şişman, 2007:3-14). Eğitim örgütünün varoluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programını yönetmektir.

Okul yönetici, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yönetici aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program esneklik ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı, doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir (Çelik, 2003:40-42). Okul yöneticisi, okulun amaçlarının gerçekleşmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir (Balci, 1996:126-139).

Okul Programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici olmalıdır (Özdemir, 2000:38). Okul programında

toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarda dikkate alınmalıdır. Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşğüdümün sağlanmasına bağlıdır. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır.

Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunludur. Aksi halde ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, daima başkalarının bir kusuru olarak görölmeye devam eder (Şişman, 2007:3-14).

Öğretim lideri olarak okul yöneticiü, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için gerekli girdilerin (eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zaman) etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak öğretmenlere, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütölmesi amacıyla gerekli kaynakları sağlamalıdır. Öğretimsel kaynaklardan yararlanma, yeni ve farklı öğretimsel kaynak kullanma konusunda okul personeline örnek olmalıdır. Öğretimsel kaynakların etkin kullanımına ilişkin okul personeline yapıcı geri bildirim vermelidir (Özdemir, 2000:40). 1970'lerin sonları, 1980'lerin başında yürütölen çalışmalar sonucunda zamanı kullanma biçiminin, öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır (Şişman, 2007:3-14). Öğretmenlerin derse geç girmeleri, teneffüs saatlerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin derse geç kalmaları, ders sırasındaki veli ziyaretleri, okul idaresinin isteği neticesinde yapılan kesintiler öğretim zamanını kısıtlayan önemli etkenlerdir. Öğretim lideri olan

yöneticiler, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzluktan kontrol altına alabilirler. Sınıfta öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarı ile yürüten yöneticiler öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını artırabilirler (Bayraker, 2003:20).

2.5.2.2.9.öğretim programını değerlendirme

2.5.2.2.9.1.Öğretimi denetleme ve değerlendirme

Öğretimsel lider, öğretim sürecinde belirlenen okul misyonunu sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamak diğer bir anlamda amaçları hayata uyarlamakla yükümlüdür. Denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin sınıf yönetimleri, ders hedeflerinin okul amaçları ile olan tutarlılıkları ve yöneticilerin sınıf ziyaretleri sonucu eğitime somut dönütlerle rehberlik etmesini gerektirmektedir. “Eğitim yöneticisinin, denetim yapmadan etkinliklerin başarılı olan ve olmayan yönlerini belirlemesi olanaksızdır. Denetim uygulama ile plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır” (Taymaz, 1989:53).

Etkili okulun öğretmenleri ve idarecileri, öğrencilerin gelişim ölçeklerini sürekli olarak denetlemelidir. Öğretimsel liderlik davranışları sergilenen etkili okullarda öğrenci başarısını yüksek tutabilmek için, okul yöneticisi ölçme ve değerlendirmeye büyük önem göstermelidir. Çünkü “okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonunda elde edilen bilgiler yöneticinin kaynak tahsisi, fiziki kapasite, personel gelişimi ve araç gereçler gibi konularda karar vermesine katkı sağlayabilir” (Yalın, 1999:86). Okul yönetici, öğretimi denetleme ve değerlendirmede eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci

ilerlemesini izlemek durumundadır. Okulun başarısı eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Etkili okul yöneticileri uygulamalarda farklı öğretim kademelerini (İlköğretim I. kademe ve II. kademe) kendi arasında birleştirmektedir. Böylelikle amaçlar doğrultusunda hazırlanan plan ve programlarda uygulama birliği sağlanmaktadır. Eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Bu eşgüdüm aynı dersi okutan öğretmenlerin yapacağı toplantılarda sağlanabilir. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfta okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür (Başaran, 1994:331). Öğretim liderliğinin diğer bir boyutu da öğrenci ilerlemesini izlemektir. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli ölçmeye yönelik ölçme araçlarının (testler) hazırlanmasını sağlamak, başarılı ve başarısız sınıfları, sınıf içi grupları, nedenleri ile karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapabilmelidir. Eğitim başarısı hakkında öğretmen ve öğrenci ile iletişim kurabilmeli; özel eğitime muhtaç, üstün yetenekli çocuklar ile sınav sonucu eksikliği olan çocuklara uygun programlar ve önlemler geliştirebilmelidir. Performans değerlendirme, bir yöneticinin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla iş görenlerin işyerindeki faaliyetlerini değerlendirme sürecidir (Özalp, 1993:46). Çalışanların iş görme tarzlarını konu alan bu faaliyette iki önemli ilke bulunmaktadır: İş kalitesi, ölçme standartları (Rosen, 1998:90). İşkalitesi, yapılan işin uygunluğu ve üstünlüğünü ifade eder. İşin uygunluk ve üstünlüğü belirlemede kullanılan standartlara göre yapılan karşılaştırma ise ölçme işlemi ile ifade edilmektedir. Etkili okullarda liderler, yön belirlemenin yanında bazı değerleri örnek alır ve kendi okullarıyla örtüşenleri uygularlar (Sergiovanni, 1995:119). Etkili bir öğretim lideri, okulu için açık ve net olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasından ve geliştirilmesinden sorumludur. Yani öğrenciler mezun olduklarında neleri biliyor olacağının ve neleri yapıyor olacağının öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından rahatça anlaşılabilir biçimde

tanımlanması gerekir. Buna ek olarak okuldaki her öğretim programı ile ilgili ve sınıfların düzeyine uygun hedeflerin de belirlenmesi gerekir. Çünkü bu hedefler okulun akademik standartlarını geliştirmede ve uygulamada öğretmen ve öğrenciler için rehber olacaktır. Eğer hedefler belli ise, kullanılacak materyallerin, öğretim stratejileri ve yaklaşımların seçimi, başarıyı değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması ve bunlara paralel olarak okulun akademik standartlarının geliştirilmesi çok daha kolay olur (Şişman, 2007:3-14). Bu yüzden okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle öğretim programlarının okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Öğretimsel liderlik özelliğine sahip okul yöneticisi öğrenci başarısına yönelik değerleri ve vizyonu dile getirme yeteneğine sahip olmalıdır. Uzak ve yakın hedeflerin belirlenmesinde ise veli, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri değerlendirilmelidir, bunun için öğretim lideri her şeyden önce velileri, öğrencileri, öğretmenleri içine alan bir ihtiyaç değerlendirmesi yapmalıdır (Bayraker, 2003:24).

2.5.2.3.Öğretimsel Liderlikve Örgütsel Bağlılık

Etkili okulu oluşturmada eğitim yöneticisi önemli bir yere sahiptir. Etkili okulu oluştururken atılacak en önemli adımlar arasında eğitim yöneticisinin liderlik özelliği yer almaktadır. Okul yöneticilerinin görevleri yönetmeliklerde olduğu gibi liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak yönettiği okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, sorunları kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdür. Bu nedenle her an yönetici olarak bulunmak ve davranış göstermek zorundadır (Taymaz, 2000:53). Eğitim sisteminde okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel nitelikleri bakımından az farklılıklarla birbirine benzerler. Ancak okulda çalışan personelin davranışları, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi bakımlarından birbirlerine

benzemezler (Açıkalın, 1994:12). Bu farklılığın önemli nedenlerinden biri yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları rollerdir.

Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Eğitim yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşmaktadır (Taymaz, 2000:54-55). Eğitim yöneticisinin, okul toplumunun yaşantıları, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri, öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumu, okulla bütünleşmeleri, kısaca birtakım okul sonuçları üzerinde etkisi vardır (Şişman, 2007:3-14). Bir okulun olumlu ya da olumsuz sonuçları olabilir. Öğrencilerin akademik başarıları, mezuniyet sonrası durumları, okulu terk etme oranı, okuldaki disiplin olayları gibi durumlar okulun sonuçlarından bazılarıdır. Goddard, post modern çağda okul liderlerine günden güne daha çok ihtiyaç olduğunu, çünkü okulların artık toplumdan ayrı düşünülemediğini ifade etmektedir (Bennet ve Anderson, 2003:503).

Okul yönetiminde liderlik kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanabilir. Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen ve çoğu liderlik kavramları, genelde liderlik konusunda çeşitli sosyal bilim alanlarında geliştirilmiş yaklaşımlardan uyarlanmaktadır. Yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de liderlikle ilgili olarak bazı özellikler ve yeterlilikler sıralanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında, yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda okul yöneticilerinin rollerine ilişkin olarak yapılan tartışmalar, eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiştir (Şişman, 2002:24). Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul

yöneticiü ya da eğitim yöneticisi yerine, daha çok da okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri kavramları tercih edilir olmuştur. Ancak okul yöneticilerinin iyi bir öğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir eğitim yöneticisi olmaları gerektiği de söylenebilir (Şişman, 2002:25). Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımakça bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Okulun geliştirilmesi sürecinde, yöneticilere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul yöneticileri, liderlik becerilerini ise koşmalıdır (Galton ve Blyth., 1989:442-443).

Öğretmen davranışlarının yönlendirilmesi açısından okul yöneticiünün liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticiü liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumunu ve performansı arasında yakın bir ilişki vardır. İlköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek uzmanlık gücüne sahip olan yöneticilerin, öğretmenlerin morali ve iş doyumunu üzerinde olumlu bir etki oluşturdukları görülmektedir. Okul yöneticiü uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olmasının aynı zamanda öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katkısı, yeni teknolojileri uygulaması ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Çelik, 2000:7). Okul yöneticilerinin etkili lider ve yöneticiliğe sahip olmaları, özellikle okul örgütü açısından öğretimsel liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmeleri önem taşımaktadır. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını aşağıda belirtilen başlıklar altında gruplayabiliriz.

Eğitim yöneticisinin öğretimsel liderlik tarzını benimsemesi yönetici öğretmen ve okula birçok katma değer sağlamaktadır. Stimson (1996:15-17) bunları şöyle ifade etmektedir:

2.5.2.3.1.Eğitim yöneticisinin öğretimsel lider olmasının yararları:

1. Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olmak
2. Çalışana vereceği görevler konusunda emin olmak
3. Kendi yönetim becerilerini geliştirebilmek
4. Başkalarının eksiklerine odaklanmaktan çıkarak kendini geliştirmeye odaklanmaktır.

2.5.2.3.2.Eğitim yöneticisinin öğretimsel lider olmasının öğretmene yararları:

1. Onlara okul için önemli olduklarını hissettirir.
2. Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirir ve artırır.
3. Öğretmenlerin görevlerine daha çok ilgi göstermelerini sağlar.
4. Verilen görevlerde öğretmenlerin daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanmalarını sağlar
5. Öğretmenlerin başka görevleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır bulunuşluklarını sağlamaktır.

2.5.2.3.3.Eğitim yöneticisinin öğretimsel lider olmasının örgüte yararları:

1. Gelişmeye açık ve istekli çalışanlara sahip olma

2. Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişmeye açık yöneticilere sahip olmaktır.

Yönetici öğretmen ve okul (örgüt) açısından ele alınan bu yararlarla dayanarak öğretimsel liderliği okul misyonunu tanımlayan, kaynak ve mesleki gelişimi sağlayan, öğretim kaynağı olan ve bu kaynağı yöneten, iletişimi sağlayan, olumlu okul iklimi oluşturarak örgütte varlığı hissedilen kişi olarak tanımlanabilir (Taş, 2003:168).

Öğretimsel Liderlik boyutlarına bakacak olursak şu şekilde sıralayabiliriz (Taş, 2003:168-169)

- 1.Okul misyonunu tanımlama
- 2.Kaynak ve mesleki gelişimini sağlama
- 3.Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme
- 4.İletişimi sağlama
- 5.Varlığı hissedilen kişi olma
- 6.Olumlu iklim oluşturma rollerini içerir.

Tüm bunların ışığında söylenebilir ki öğretimsel liderlik öğretim üzerine odaklaşan bir liderlik biçimidir ve böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir. Bu liderlik öğretimsel liderin eğitim yoluyla geliştirebileceğini savunmaktadır (Çelik, 2000:208).

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.

2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel davranışının yattığı sonucuna varılmıştır.

3. Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır.

4. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik, okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerine odaklaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerine yoğunlaşmaktadır.

5. Eğitim yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir. Eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusu yer almıştır.

6. Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler odasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları oluştuğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonu geliştirmesi amaçlanmaktadır.

7. Öğretimsel liderlik, eğitim yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması,

uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.

8. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolü sağlar. Öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir.

Öğretimsel liderlik eğitim işini başarıyla yapabilmek içi eğitim yöneticisi, öğretmenler veliler öğrenciler kısacası tüm paydaşlarla birlikte çalışabilecekleri örgüt ikliminin oluşturulmasıdır (Aksoy ve Işık, 2008:236).

Öğretimsel liderler de, eğitim kurumlarının diğer işletmeler de olduğu gibi çalışanlarının örgütsel bağlılığını yükseltmek arzusundadır. Bir çok araştırma göstermiştir ki örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, görevlerini yerine getirme konusunda daha fazla çaba göstermekte, örgütlerinde daha uzun süre kalmakta ve olumlu ilişkiler geliştirmektedirler. Diğer bir ifade ile örgüte bağlılık ile işe bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Böylece yüksek düzeyde performans gösteren ve eğitilmiş olan bir çalışanda örgüte olan katkısının devamlılığı verimliliği de arttıracığı söylenebilir (Northcraft ve Neale, 1990:45).

Eğitim dünyasında örgütsel bağlılığı oluşturan faktörlere baktığımızda farklı etmenler olduğunu görebiliriz. Bunlardan en önemlisi okulun stratejik

Parçalarından biri olarak eğitim öğretim sürecini planlayan yürüten ve değerlendiren etkin unsur olarak öğretmeni görebilmekteyiz. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim süreci içindeki rollerini etkin bir biçimde yerine getirebilmesi için çalıştıkları örgüte ilişkin algıları çok önemlidir. Zira örgüte bütünsel bağlılık gösteren bir öğretmen, görevini yerine getirirken daha istekli

olacaktır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen kişisel faktörler Northcraft ve Neale,1990:471).

-İşe yönelik beklentiler

-Psikolojik sözleşme

-İş seçim etmenleri

Kişisel özellikler olarak sıralanabilir. Diğer bir ifade ile eğitimcilerin örgütte çalışmaya başladıkları anda kendilerinde mevcut yetenek ve özellikler olarak da belirtilebilir. Bunlar eğitim düzeyi medeni durum aileye ilişkin özellikler olarak sıralanabilir. Kuruma yönelik faktörler olarak da kurumun yönetim biçimi kararlara katılım, yöneticinin liderlik tarzı kurumsal kültür ve değerler sıralanabilir. Eğitimcilerin örgüte bağlılıklarıörgütlerinin beklentilerine yanıt verme durumuna göre değişmektedir.Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörleri (Northcraft ve Neale, 1990:471):

-İşe başlarken edindikleri tecrübeler

-İşin kapsamı

-Yönetim tarzı hedefin tutarlılığı gibi durumlar sıralanabilir.

Sağlıklı bir örgüt iklimi ve iletişim ağı, üst ast arasındaki kesin hiyerarşik kalıpların olmayışı eğitimcilerin bağlılığını arttıracaktır. kurumsal adaletin varlığı ve örgütsel güvenin varlığı da bu durumda etkindir. Okul çalışanları olarak yönetici ve öğretmenlerin adaletli ücret sistemi, mesleki ilerleme, destekleyici okul programları, kararlara katılım gibi birçok destekleyici politikaların varlığı, çalışanların örgütsel bağlılığını arttıracaktır. Özellikle çalışma koşulları, görev çeşitliliği, karar süreçlerine katılım, işe

yüklenilen anlam gibi ögelerin çalışanların psikolojik bağlılığını etkilediği ortaya konulmuştur (Balay, 2008:8).

Eğitim reformlarını uygulama ve etkili bir okul oluşturmada örgütsel bağlılık önem taşımaktadır Örgütsel bağlılık olmaksızın değişme önemli sorunlar yaratabilir. Geleneksel katı ve bürokratik şekilde yönetilen okulların eğitim reformlarının gerektirdiği değişmeyi uygulayamamaktadırlar. ancak örgütsel bağlılığa dayanan kollektif ruhla hareket eden okullar kolaylıkla yapabilmektedir (O'Reilly, 1995:322).

Everett (1992:52)'in yaptığı tutumsal bağlılık araştırmasında öğretmenlerinokula ve öğretime bağlılığı sağlamada yöneticilerin önemli bir factor olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma San Fransisko da 15 okul bölgesi, 85 okul ve 300 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

Örgütsel bağlığın control strateji ve vizyon takım çalışması,iletişim teknoloji yetiştirme ve geliştiröme öğrenme fırsatları ve kaynaklar olduğunu birçok araştırmacı ortaya koymuştur (Weber, 1997:253-278); Fristone ve Pennel, 1993:489-525; Balcı, 2000; Bretz vd., 1994:32-54). Bütün bu özelliklere baktığımızda öğretimsel liderlerin sahip olması gereken özellikler olduğunu görmekteyiz.

Öğretimsel liderlerin okul geliştirme programları,planlama ve personel seçimi gibi önemli kararların katılımcısı olarak öğretmenlerle birlikte hareket ettiğnde, öğretmenlerin öğretim süreci üzerindeki daha büyük kontrol olanağı olabilmektedir. Bu da öğretmenlerin iş doyumu ve beraberinde örgütsel bağlılığı da artabilmektedir.

III. BÖLÜM

3.Türk Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Yetiştirilmesi, İlköğretim Okullarında Öğretmen Ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde liderlik ile örgütsel bağlılık ilişkisine ve bulguların yorumlanmasına daha fazla açıklık getirmek amacıyla, bu bölümde “Türk Eğitim Sisteminde Yöneticilerin yetiştirilmesi incelenmiştir. Konuya ilişkin Şura Kararları ve Kalkınma Planları incelenerek tarihsel süreci sunulmuştur.

3.1.Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması

Okul, eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrenciye istendik bilgi beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür. Eğitim sisteminde okul “temel sistem”dir. Okulun başarısı eğitimin başarısıdır. Ayrıca okul eğitimin ötesinde sosyal, politik ve ekonomik değişimin merkezi olmalıdır (Aytaç, 2000:1-4). Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu sınırları eğitim sisteminin amaç ve yapısı belirler (Taymaz, 2003:55).

Okullar yapısal yönden aynı olsalar da okulları birbirinden ayıran özellikler eğitim yöneticisinde kaynaklanmaktadır. Eğitim yöneticisinin dışında okulda ki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığında okulda birçok durumun davranışın ve düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir (Açıkalın, 1998:6). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak lider eğitim yöneticisidir. Okul yöneticiliği formal yetkilere dayanan bir üsttür. Yani atama yoluyla geldiği için statü lideridir. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul görür ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2002:40). Bu statünün sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki eğitim yöneticisinin çevresindeki gruptan teknik yetki ise yönetim bilgi ve becerilerinden ileri gelecektir. Atama yoluyla gelen eğitim yöneticisi üstlerine dönük çalışmak zorunda olduğu için bütünüleyicidir. Kısacası okulların etkili olması hedeflerine ulaşabilmesi, büyük oranda okuldaki etkinliklerin politika ve öğretim programlarının yürütülmesinden sorumlu olan eğitim yöneticilerinin etkili olmasına bağlıdır. Eğitim rastlantısal yürütülemeyecek kadar önemlidir, bu nedenle eğitim yöneticisinin sorumluluğu oldukça fazladır (Durmuş, 2003:14).

Türkiye’de eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan, yerel düzeydeki okullara kadar uzanan bürokratik bir yapı içinde işler. Genellikle eğitimde değişme ve yenilik çalışmaları merkezden başlar ve merkezden yönlendirilir. Bu işleyiş şu aşamalarda gerçekleşir:

1. Merkezi düzeydeki yöneticiler söz konusu ihtiyaç reformu ya da yeniliklerle ilgili temel gereksinimleri ve değişiklikleri belirler
2. Söz konusu ihtiyaç reform ya da yeniliklerle ilgili durumu tanımlar
3. Yapılacak çalışmaların amacını belirler
4. Politika alternatiflerini belirler

5. Her bir alternatifin getireceği risk ve yararları belirler
6. Alternatifler içinde en az maliyet ve en etkili olanı belirler
7. Yerel düzeyde yöneticiler ve öğretmenler değişimi uygular

Bu durum çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşmediği için eleştirilmektedir.

Eğitim yöneticileri, öğretmenler, uzmanlar, teknik ve yardımcı personel, eğitim çalışanlarını oluşturur (Can, 2002:6).

Yönetsel yapılanma, Milli Eğitim Bakanlığı, 1983 yılında, eğitim hizmetlerinin gençlik ve spor hizmetleriyle bir bütün olarak ele alınmasının düşünülmesi sonucu “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” adıyla yapılandırılmıştır. Ancak 2 Mart 1989’da 356 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile gençlik ve spor hizmetleri, Milli Eğitim hizmetlerinden ayrılmış ve Bakanlık 3797 sayılı ve 4359 sayılı yasalar ile bugünkü şeklini almıştır. Örgüt ve görevlerin düzenlemek üzerine çıkarılan 3797 sayılı, (MEB, 2002) “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa” ile de MEB’in görevleri belirlenmiştir (Erdem, 2007:6).

MEB’in temel görevi, bakanlığa bağlı her kademe ve türdeki, eğitim öğretim kurumu çalışanlarına ve öğrencilerine ilişkin hizmetleri planlamak, uygulamak, denetlemek ve değerlendirmektir. Örgütsel yapı açısından Bakanlığın birimleri arasında eşgüdümü sağlamak zordur. Zira Bakanlık merkez örgütünde, işleri yavaşlatan bir kırtasiyecilik vardır. Bu nedenle işlevini yerine getiremeyen bürokrasini eksik bıraktığı ya da gerçekleştiremediği görevler için yeni birimler ve bölümler oluşturulmaktadır. Böylece giderek hantallaşan bir yapı oluşmaktadır (Erdem, 2007:96-98).

MEB’nin merkeziyetçi yapısı da önemli sorunlardan biridir. Geniş bir coğrafyaya sahip olan ülkemizde eğitim öğretimle ilgili tüm kararlar

Ankara'daki hükümet tarafından alınır. Yine okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim düzeyindeki tüm okulların yönetim finansman ve denetiminden sorumludur. Alınan bu kararlar taşra teşkilatı olarak da adlandırılan 81 il ve bu illere bağlı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülür.

Okullarda kararlar ise katılımcı bir yönetim anlayışından çok, erkin tek bir kişide toplandığı klasik yönetim anlayışı ile alınır. Ancak son yıllarda 1999' da ki yönerge ile uygulanmaya başlayan TKY anlayışı ile okullarda liderlik, çalışma ve öğrenci memnuniyeti gibi kavramlara yer verilmeye başlanmıştır.

3.2. Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi

Eğitim sistemini temelini oluşturan okullar kadar bu okulları yöneten okul yöneticileri de önemlidir ve belli yeterliliklere sahip olması beklenir. Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla eğitim öğretimde farklı adlarla nitelendirilen okullar 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleştirilmiştir. Yeni kurulan bu eğitim örgütlerinin yönetici, öğretmen ve müfettiş ihtiyaçlarını karşılamak üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji bölümü açılmıştır. Bu bölüme yönetici ve müfettiş olmaya aday ilkokul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınav yapılarak alınmış ve yetiştirilmişlerdir.

Türkiye'de yönetici yetiştirme sistemi Cumhuriyetten bu yana üç temel modeli esas alır (Erdem, 2007:98):

1. Çıraklık Modeli: 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun 'un 12. maddesinde “meslekte asıl olan öğretmenliktir” denilmektedir. En hakim olan bu modelde eğitim yöneticisi merkezi otoritenin okuldaki temsilcisidir. Model Milli Eğitim Bakanlığının merkeziyetçi yönetim anlayışı ile bütün halindedir. MEB Tebliğler Dergisi Ocak 2000 sayısında okul müdürünün görevine ilişkin

şöyle bir tanımlama vardır: “Okul yönetimini, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan program ve emirler doğrultusunda planlar...” . İfade de belirtildiği gibi, eğitim yöneticisi insiyatif kullanmadan belirtilen hükümler çerçevesinde merkezi otoritenin emirlerini uygulamaktadır.

2. Eğitim Bilimleri Modeli: 1970’lerin sonlarında eğitim yöneticisinin akademik eğitim anlayışıyla yetiştirilmesinin benimsendiği modeldir. Bu dönemde birçok eğitim fakültesinde lisans düzeyinde “eğitim yönetimi ve planlaması bölümleri açılmıştır. Ancak daha sonra şuralarda da bahsedileceği gibi programlardan mezun olan adaylar okullara yönetici olarak atanmamış, çeşitli branşlarda çalıştırılmışlardır. İlerleyen zamanlarda ise ihtiyaç olmadığı gerekçesi ile lisans eğitime de kapatılmıştır.

3. Yönetici Yetiştirme Modeli: 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ile yönetici atamaya belli kriterler getirilmiştir. Bu yönetmelikle yönetim ve yan alanlarda yüksek lisans eğitimi almış ve yönetici seçme sınavından 70 almış olma şartları getirilmiştir. Uygulama kalifiye eleman ve liyakata dayalı atama olduğundan çıraklık modeli ile tamamen farklı özellikler taşımaktadır.

Çalışanlara kıdem yerine çağdaş değerlendirme ölçütleri sunan bu yönetmelik 11.01.2004/25343 sayılı resmi gazete ile yürürlükten kaldırılmıştır. 2007 yılında gelen yeni yönetmelikle sınav koşulu kaldırılmış ve günümüze değin sürekli iptal edilen yönetmelik davalarıyla, eğitim yöneticilerini atama yönetmeliği yayınlanamamıştır. Kısacası, eğitim yöneticiliği halen “meslekte esas öğretmenlik anlayışı ile devam etmektedir. Atamaların siyasi iktidarlara göre sık sık değişmesi, akademik eğitim anlayışından çok mesleğin içinde alaylı olma anlayışı eğitim yöneticilerinin başarısız olmasına ve konumuzla

ilgili olarak liderlik özelliklerini taşıyamamalarına neden olmakta olduğu düşünülmektedir (Sağlam, 2008:201-205).

Konunun tarihsel gelişim ve anlaşılabilirliği açısından, ülkemizde eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ile ilgili Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları incelenmiştir.

3.2.1. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikası

1939 yılında toplanan ilk Milli Eğitim Şurası'ndan itibaren günümüze kadar, 17 Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Bu şuralarda eğitim sistemimize ilişkin önemli kararlar yer almaktadır. İlk altı Şurada öğretmen yetiştirme politikası üzerinde durulmuş, ancak eğitim yöneticisi yetiştirme politikası ele alınmamıştır.

1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası'nda; eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi konusunda bir öneri yer almaktadır. Bu Şurada Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü'nün kurulması önerilmiştir. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün özel bir kanunla önce üniversite dışında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulması; dört beş yıl içinde kuruluşu tamamladıktan sonra üniversiteye bir fakülte olarak bağlanması kararlaştırılmıştır. Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü'nün kuruluş görevleri içinde idarecilik ve rehberlik gibi milli eğitimin özel hizmetleri için yüksek nitelikli uzmanlar yetiştirme görevi de bulunmaktadır.

7. Milli Eğitim Şurası'nda kurulması önerilen Eğitim Bilimleri Enstitüsü uygulamaya konamamıştır. Şura'da bu enstitünün görevlerini yerine getiren birimlerin Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde kurulması kararlaştırılmıştır. 7. Şura eğitim yöneticisi yetiştirmeyi öğretmen yetiştirme olarak görmüş,

eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi için ayrı bir yüksek okulun kurulması görüşünü benimsememiştir.

10. Milli Eğitim Şurası'nda eğitimde yeniden örgütlenme ihtiyacı üzerinde durulmuş; yeni Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ihtiyacına uygun alt sistemler oluşturulmuştur. 10. Şura eğitim sistemimizin örgüt ve yönetim sorunlarını bir bütün olarak ele almış ve daha çok sistemin yapı boyutuna önem vermiştir. 10. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yönetimi dört düzeyde ele alınmıştır. Bunlar: okul, ilçe, il ve bakanlık düzeyleridir. Okul, eğitim hizmetinin üretildiği temel birim olarak kabul edilmiştir. İlçenin ise eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ve eğitim yatırımlarının gerçekleştirilmesinde etkin bir yönetim birimi haline getirileceği kararlaştırılmıştır. İlçenin etkin bir yönetim birimi durumuna getirilmesi eğitim yönetiminde yerleşme eğiliminin yansıtmaktadır. 10. Milli Eğitim Şurası eğitim yöneticisi yetiştirme sorunu nu makro açılarından ele almış ve eğitim yöneticisi yetiştirme görevini bakanlık merkez örgütüne vermiştir. Okul ilçe ve il eğitim düzeylerinin eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına doğrudan bir etki yapmaları söz konusu değildir. 10. Şura bakanlık örgütüne eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim için eğitim kurumları ile işbirliği yapma, eğitim yöneticisi yetiştirme standartlarını saptama görevlerini vermiştir. Ayrıca eğitimi çağdaş örgüt kuramının getirdiği sistem yaklaşımıyla ele almıştır. Ancak şurada eğitim yöneticisi yetiştirme sorunu yüzeysel ele alınmıştır. Bu Şurada:

-Eğitim yöneticisinin hizmet öncesi eğitimini hangi kurumlar yapmalıdır?

-Eğitim yöneticisi hizmet içi eğitimle nasıl yetiştirilmelidir?

-Ne kadar eğitim yöneticisine ihtiyaç vardır?

-Eğitim yöneticisi yetiştirilme, atama ve yükseltilmesinde nasıl bir politika izlenmelidir?

Sorularına cevap aranmıştır.

11. Milli Eğitim Şurası'nın gündemini Milli Eğitim hizmetinde öğretmen ve eğitim uzmanlarının sorunları olmuştur. İlk defa 11. Şurada Milli Eğitim hizmetlerinde öğretmenin dışında eğitim uzmanlarının sorunlarını incelemiştir. 11. Şurada on uzmanlık alanı belirlenmiş, eğitim yönetimi de bu uzmanlık alanlarını içinde yer almıştır. Milli Eğitim sistemi içinde iyi yetişmiş öğretmen kadar iyi yetişmiş uzmana da ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Milli Eğitim sisteminde ne kadar eğitim yöneticisinin ihtiyaç duyulduğu ilk kez 11. Şura belirtilmiştir. (8510)yönetici. Ayrıca eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusuna önemli katkılar getirmiştir. Fakat eğitim yöneticiliğini öğretmenlik mesleğinin bir uzantısı olarak görmüştür. Bu Şurada yöneticilerin seçim ve atamaları gerekli yönetmelik ve objektif kurallara bağlı olmasının vurgulandığı ilk Şuradır.

12. Şura; 1988 yılında yapılan Şurada 26. Maddede eğitim yöneticiliğinin bir branş olarak benimsenmesi ve mevcut öğretmenler arasından sınav esasına dayanarak atanmalarını önermektedir. 18-22 Temmuz 1988 tarihleri arasında toplanan 12. Milli Eğitim Şurâsı eğitim yöneticisi yetiştirme konusunu ele almamıştır. 12. Şûra'nın gündemini Türk Eğitim Sistemi, yüksek öğretim, öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, eğitim finansmanı, Türkçe ve yabancı dil öğretimi ve öğretim programları oluşturmuştur. 12. Şurâ'da öğretmen yetiştirme gündemin önemli bir konusunu oluştururken, eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi konusu içinde sadece bir kararla geçirilmiştir. 12. Millî Eğitim Şurası'nda eğitim idareciliğinin bir branş olarak benimsenmesi ve mevcut öğretmenler arasından sınavla seçilecek eğitim idarecisi adaylarının bakanlıkça saptanacak uzun

sürekli hizmet içi eğitim kurslarında yetiştirilmesi ve eğitim idarecisi yetiştirmenin kurumlaştırılması kararı alınmıştır. 12. Şurâda eğitim yöneticiliği bir meslek olmaktan çok bir branş olarak benimsenmiş ve eğitim yöneticisi olarak yetiştirileceklerin mevcut öğretmenler arasından seçilmesi kabul edilmiştir. Bu durum, öğretmenliğin dışında üniversitelerin eğitim yöneticisi bölümlerinden mezun olanların eğitim yöneticisi olamayacağını göstermektedir. Böylece 11. ve 12. Millî Eğitim Şûralarının eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları da birbiriyle çelişmektedir. 12. Şûra, eğitim yöneticisinin hizmet öncesi bir eğitim yerine uzun süreli hizmet içi eğitimle yetiştirilmesini kabul ederek hizmet öncesi eğitimi önemsememiştir.

13. Şura; 1990 yılında yapılan Şura daha çok yaygın eğitim ile ilgili kararlar alınmıştır. 13. Milli Eğitim Şûrası 15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında toplanmıştır. 13. Millî Eğitim Şûrası'nın gündemini sadece yaygın eğitim oluşturmuştur.

14. Şura:1993 yılında yapılan bu Şurada:

*Eğitim yöneticilerinin üniversitelerin Eğitim Yönetimi ile ilgili eğitim veren bölümlerden seçilmesini,

*Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın esas alınarak, ilerleme ve yükselmede esas alınacak kriterlerin belirlenmesini

*Yöneticilerin yetkilerinin arttırılmasını,

*Mevcut yöneticilerin üniversitelerle işbirliği gerçekleştirerek yetiştirilmesini

*Eğitim yönetimi ve denetimi bölümlerine yöneticilerde bulunması gereken esaslar dikkate alınarak alınmasını belirtmektedir.

15. Şura; 1996 yılında yapılan Şura'nın 64. Maddesinde yönetici atamalarında kariyer ve liyakata dayalı esasların belirlenmesi önerilmiştir. Ayrıca 71 ve 72.maddelerinde, eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitimle yetiştirilmesini, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesini ve eğitim yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak algılanması gerektiği belirtilmiştir.

16. Şura:1999 yılında yapılan Şura'da:

*yöneticilerin eğitim yöneticiliği alanında lisans ya da lisansüstü eğitim almış adaylardan oluşması,

*Okul yönetimine işveren ve işçi temsilcileri ile veli öğretmen ve yerel yönetim temsilcilerinin katılmasının sağlanması önerilmiştir.

*En çok beş yıl içinde tüm eğitim yöneticilerinin eğitim ve okul yönetimi sertifikası ve lisans üstü eğitimde geçirilmesi gerektiği önerilmiştir.

17. Şura: 2006 yılında yapılan bu Şura'da yönetim kademelerine göre iş analizine göre yönetici yeterliliklerinin saptanması gerektiği önerilmiştir (meb.gov.tr.,2009).

3.2.2. Kalkınma Planlarında Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikası

Türkiye 1963 yılından itibaren planlı bir ekonomi politikası izlemeye başlamış ve bugüne kadar altı ayrı beş yıllık kalkınma planı hazırlanmıştır. Kalkınma Planlarında ekonominin diğer sektörleriyle birlikte eğitimle ilgili sayısal hedefler, ilkeler ve politikalar yer almıştır. Bunlara kısaca açıklarsak (<http://ekutup.dtp.gov.tr/plan/plan.asp>, 2009):

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi sorunu üzerinde durulmuş, ancak eğitim yöneticisinin yetiştirilmesine öncelik

verilmesi bir politika kararı olarak yer almamıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim örgütünün gelişmelere uyacak şekilde düzenlenmemesinin eğitim yönetimi ile ilgili dengesizliklere yol açtığı vurgulanmıştır. Birinci Plan'da eğitim yöneticisi yetiştirilmemesi ve bakanlıklarla eğitim kurumları arasında gerekli işbirliğinin kurulmaması önemli bir sorun olarak görülmüştür.

1968-1972 dönemlerini kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi konusunda belirli bir politika kararı bulunmamaktadır. İkinci Plan'da eğitim düzeylerine ilişkin sayısal hedefler yer almakta ve öğretmen yetiştirme politikasına öncelik verilmektedir.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda belirli bir karar yer almamaktadır. Bu planda Türk Eğitim Sistemi'nde yeniden örgütlenme ihtiyacı üzerinde durulmaktadır.

4. Plan'ın eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda kesin bir hedefi yoktur.

5. 5 Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim yöneticisi yetiştirme politikası açıklık kazanmamıştır. Ancak, eğitim yönetiminin bir alt sistemi olan denetim mekanizmasının geliştirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılacaktır ilkesi yer almaktadır. Beşinci Plan'ın 1987 yılı programında eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ciddi bir sorun olarak ele alınmakta ve eğitim yöneticisinin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinin ve Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü'nün rolüne önem vermiştir.

1990-1994 dönemlerini kapsayan 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına değinilmemekle birlikte, eğitim yönetimini iyileştirici düzenlemelere gidilecektir hükmü yer almaktadır. Eğitim yönetiminin iyileştirilmesi, kuşkusuz eğitim yöneticisinin yetiştirilmesini de kapsamaktadır. Kalkınma planlarının hiçbirinde eğitim

yöneticisi yetiştirme politikası açık bir şekilde yer almamıştır. Beş yıllık kalkınma planlarının her birinde öğretmen yetiştirme politikası üzerinde ısrarla durulmuş, aynı duyarlılık eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda gösterilmemiştir. Kalkınma planlarında eğitimle ilgili nicel ve nitel hedefler belirlenmiş, eğitim yönetiminin ne nicel ne nitel yönleri plan hedeflerinde yer almamıştır. Özellikle kalkınma planlarında insan gücü arz ve talepleri üzerinde durulmuş, Türk Eğitim Sistemi'nin madde ve insan gücü kaynaklarını kullanan eğitim yöneticileriyle ilgili sayısal hedefler belirlenmemiştir.

1996-2000 tarihli 7. Kalkınma planında öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi ve lisansüstü eğitimin olması gerektiği vurgulanmıştır.

2001-2005 8. Kalkınma Planında norm kadro uygulamaları ile belli bölgelerde yığılmanın önüne geçilmesi ve bu yolla eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin sağlanması, kurumsal adalet mekanizmalarının işlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

2007-2013 yılındaki kalkınma planı daha eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik kararları içerir.

Bakanlar Kurulunun 13 Şubat 1962 gün ve 6/209 sayılı kararıyla kurulan Merkezi Hükümet Teşkilatının Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda, bugün ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirmeye ilişkin gelişmelere temel sayılabilecek görüşlere yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda önemli yönetim pozisyonlarının öğretmenler tarafından doldurulduğu, bu öğretmenlerin eğitim yöneticiliği sosyal politika ve bu politikanın sınırları içinde eğitim politikalarının uygulanmasında önemli rol oynamaları gerekirken, bu yöneticilerin eğitim politikalarına daha dar bir çerçeveden bakarak sorunları geniş açıda değerlendiremedikleri belirtilmiştir

MEHTAP raporuna göre yalnız üst düzey yöneticileri değil orta düzey yöneticileri de görevlerinde başarılı olabilmek için yöneticilik eğitiminden geçirmek zorundadır. Bu zorunluluk Milli Eğitim Bakanlığı'na yönetim kadroları için yeterli sayıda eğitim yöneticisi yetiştirme görevini yüklemektedir. Raporda eğitim yöneticilerini yetiştirmek amacıyla üniversitelerle işbirliği yapılarak eğitim fakülteleri ya da eğitim bölümleri açılması önerilmektedir. Bundan iki yıl sonra Ankara Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesinin kurulmasıyla ve Hacettepe Eğitim bölümünün açılması izlemiştir (Kaya, 1984:246). Eğitim yöneticiliği dersinin amaçları 1968 yılında 1512 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan eğitim enstitüleri programı ile belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi programında da daha önce zorunlu olan eğitim yönetimi dersi 1985' de seçmeli ders durumuna getirilmiştir. Eğitim fakültelerinin iki yılda dört yıla çıkarılmasıyla birlikte bu okulların programlarında değişiklikler olmuştur. 1989 yılında YÖK tarafından belirlene eğitim yüksek okullarının programlarına okul yönetimi ve denetimi adında iki kredilik bir ders konmuştur. 1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması bölümü açılmıştır. Bu bölümün amacı ülkemizin ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticilerini yetiştirmek ve eğitim sisteminin örgüt ve yönetim boyutunu inceleme konusu yapmaktır. Ayrıca kamu ve özel kuruluşların eğitim birimlerinde çalışacak eğitim uzmanlarını yetiştirmektir. Ancak bu mezunların hiçbirisi eğitim yöneticisi olarak istihdam edilmemiştir. 1983 ve 1984 yıllarında mezunlar rehber öğretmen olarak istihdam edilmiş 1985'den 1989 a kadar bu bölüm mezunları bakanlığa alınmamıştır (Binbaşoğlu, 1983:7).

4.7.1989 tarihli resmi gazetede yayınlanan 3580 sayılı kanunla öğretmen yetiştirme politikasına yeni bir yön verilmiştir. Öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren yüksek öğretim kurumlarını ilk on tercihi arasında işaretleyenler burs ver meyi kararlaştırmıştır. Ancak 3580 sayılı kanunda eğitim yönetimi

planlaması bölümü mezunlarının okul müdürü olarak atana bileceklerine dair hüküm bulunmamaktadır. 1989 yılında iki defa açılan öğretmen yeterlilik sınavına eğitim yönetimi ve planlaması bölümü mezunları da alınmıştır. Ancak her iki sınav için de ayrılan kontenjan 20 kişidir.

Eğitim yöneticisinin istihdam koşulları öğretmenlik mesleğine göre düzenlenmiştir. Eğitim yöneticisi olabilmek için öğretmenlik, müdür yardımcılığı ve diğer eğitim uzmanlığı alanları gibi eğitim ve öğretim hizmetlerinde en az beş yıl çalışmış olmak koşulu aranmaktadır. 11. Şura eğitim yöneticisi olabilmek için ayrıca yüksek lisans eğitimini zorunlu tutmuş, lisans eğitimi görenlerin bu alanda yönetici yardımcısı olarak çalışabileceklerini kararlaştırmıştır.

Eğitim yöneticiliği yarı öğretmenlik, yarı öğretmenlik dışı bir meslek olarak görülmektedir. Eğitim yöneticiliğinin öğretmenliğin bir uzantısı olarak görülmesi doğaldır. Çünkü eğitim yöneticisinin yönettiği kişiler genellikle öğretmenlerdir. Öğretmenlikte yetişmiş bir kişinin eğitim örgütlerinin işleyişini daha iyi bileceği düşünülebilir.

11. Şurada öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine geçişi, lisans tamamlama ve yüksek lisans eğitimi yaparak veya eğitim yöneticiliği sertifikası almak yoluyla gerçekleşebilir denmektedir. Zaman zaman eğitim yöneticiliğinden öğretmenliğe geçmek hiyerarşik yapıyı bozmaktadır. Çünkü bir alt konuma geçmek hem personel tarafından istenmez hem de örgütsel gerçeklere ters düşer. Daha önce de belirttiğimiz gibi bugüne kadar toplanan Millî Eğitim Şuralarından sadece 11. Millî Eğitim Şurası eğitim yöneticisinin yetiştirilmesini belli bir modele bağlamış ve eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına açıklık getirmiştir. Kısa vadede yüksek lisans ve lisans öğrenimi yapanların ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilenlerin atanması uzun vadede ise Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği yaparak yetiştirme

sorumluluğunu paylaşımları önerilmiştir. Bugüne kadar toplanan 13 Millî Eğitim Şûrası'ndan sadece 11. Millî Eğitim Şûrası eğitim uzmanlarıyla birlikte eğitim yöneticilerinin sorunları üzerinde durmuş, eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi için bir model önerisinde bulunmuştur. Millî Eğitim Şûraları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve bilim çevrelerinin eğitime bakış açısını göstermektedir. Yüksek bir danışma organı olan millî eğitim şûraları, eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına tam anlamıyla açıklık kazandıramamış ve eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına tam anlamıyla açıklık kazandıramamış ve eğitim yöneticisi yetiştirme sorunu hiçbir şûra gündeminin ağırlık merkezini oluşturamamıştır. Yedinci, Onbirinci ve Onikinci Şûrada eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda alınan kararlar, birbiriyle çelişmiş ve uygulama şansı bulamamıştır.

3.3. Problem Durumu

Yapılan araştırma ile ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının, demografik özellikler açısından farklılıkları incelenmiştir. Yine öğretmenlerin, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışlarını algılama düzeyleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri araştırılmıştır. Analizlerin son bölümünde ise öğretmenlerin, yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik tarzlarının, onların örgütsel bağlılıklarını etkileme düzeylerine ve ilişkisi açıklanmıştır.

3.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim örgütleri belli bir toplumsal amacı gerçekleştirebilmek için kurulmuş ve bünyesinde farklı alanlarda yetişmiş pek çok iş görenin çalıştığı örgütler olup, çalışma konusunun insan olması dolayısıyla büyük önem taşımaktadır.

Toplumsal yaşamın her alanında, gerçekleşen değişimler, yönetim bilimi alanında ve liderlik çalışmalarında yeni kavramların doğmasına yol açmıştır. Değişim ve yenilenmenin okulda başlaması, toplumsal kalkınma ve sosyo-ekonomik gelişmenin yaşanmasında itici bir gücü olacaktır. Bütün bu amaçların gerçekleşmesinde okul müdürü ve liderlik özellikleri belirleyici rol oynamaktadır.

Eğitim iş görenleri, eğitim örgütlerinde bilgi beceri ve tutumlarını kullanarak eğitim örgütlerinin yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleşmesini sağlarlar. Eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirebilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi başlı başına bir yönetim sorunudur. Bu bakımdan geleceğin yöneticilerinin etkili lider yönetici davranışlarına sahip olması beklenir.

Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda da, örgüte bağlılık duyan işgörenlerin üretkenliklerinin arttığı, sadakat, verimlilik ve üretkenliklerinin arttığı gözlenmiştir.

Belirli bir amaç için toplanmış olan insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi liderlik becerilerinin bulunmasını gerektirir. Bütün bunlardan hareketle, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve transformasyonel (dönüşümcü) liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi olup olmadığına ilişkin yanıt aranacaktır.

Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkilerini belirlemektir. Araştırma ile aynı zamanda eğitim yöneticilerinin, öğretimsel liderlik ve transformasyonel (dönüşümcü) liderlik olgusu hakkında bilgi edinmeleri ve liderlik özelliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bu

araştırma ile; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve transformasyonel (dönüşümcü) liderlik davranışları ortaya konularak, günümüzün hızla değişen örgüt yapısındaki yerinin görülebileceği umulmaktadır.

3.5. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi.

3.6. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeyleri; onların,

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri, onların;

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e) Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri, onların;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Eğitim

d) Kıdem

e) Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri; onların,

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Eğitim

d) Kıdem

e) Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri, onların;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ilişkin görüşleri, onların;

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

7. Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık ve alt boyutları ile öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik algıları ve gerçekleştirme düzeylerine ilişkin farklılık göstermektedir?

8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları kurumlarına bağlılıkları ile dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algı ve gerçekleştirme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

3.7. Sayıtlar

1. Araştırma sırasında uygulanan ölçekleri eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin içtenlikle ve dikkatli şekilde yanıtladıkları varsayılacaktır.

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, eğitim yöneticisinin öğretimsel ve dönüşümcü liderlik davranışlarını değerlendirebilecek bir süre kadar birbirleriyle çalıştıkları varsayılmıştır.

3. Araştırmada kullanılan kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılacaktır.

4. Araştırmanın örnekleminin yansıtacağı sonuçların genellenebileceği varsayılacaktır.

5. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin, her iki grubu da aynı oranda etkilediği varsayılacaktır.

3.8. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, İzmir İli'ne bağlı metropol ilçelerdeki ilköğretim okullarında 2008-2009 öğretim yılında çalışan eğitim yöneticisi ve öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmada incelenecek olan değişkenler, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile “Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Ölçeği” sonucu elde edilecek olan verilerle sınırlıdır.

3. Araştırma liderlik davranışlarından Öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik boyutları ile sınırlıdır.

4. Araştırma sürecine, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulları alınmış, özel ilköğretim okulları kapsam dışı bırakılmıştır.

3.9. Tanımlar

Örgütsel Bağlılık: Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme (Gaertner ve Nollen, 1989: 975).

Liderlik: Liderlik;” bireyler tarafından gerçekleştirilen ve diğer bireylerin ortaklaşa yaratılan vizyona dönük olarak bir araya gelmesini, istekli

ve coşkulu olarak hedefleri benimsemesini ve bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için güçlenerek bütün varlıkları ile katkıda bulunmasını sağlayan enerjik bir süreçtir” (www.eylem.com,2002).

Öğretimsel Liderlik: Genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreçleri ile ilgili etkinlikleri içine alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1987:54-61).

Dönüşüm: Dönüşüm kavramının sözlük tanımı: Şekil değişmesi, dönüştürüm, biçim değiştirmek, tahvil etmek, nevini değiştirmek, bir kalıba sokmak (Redhouse, 1997; 1042). Mevcut yapıdan teamüllerden eğilimlerden ısrarlı bir şekilde vazgeçerek ani ve devrimsel farklılaşmalara gitmek, gelecekteki eğilimleri şimdiden uygulamaya taşımaktır (Akdemir, 1997:143).

Dönüşümcü liderlik: 1978 yılında siyaset bilimcisi James Mc Gregor Burns tarafından ortaya atılmış bir liderlik teorisidir. Geleneksel liderlik davranışını irdelemeye yönelik iken, yeni liderlik çalışmaları lider ve izleyenleri arasındaki ilişkileri irdelemeye yöneliktir.

Dönüşümcü lider günlük örgütsel işlemlerin ötesinde telkinle güdüleme, bireysel destek sağlama, vizyoner olma, enerjik olma ve risk alma davranışları ve özellikleri toplayan liderdir (Açıkalın, 2000:14).

İlköğretim Okulu: Örgün eğitim sistemimizin ikinci basamağını oluşturan ve öğrencilere genelde temel becerilerin kazandırılmasını amaçlayan okullardır. 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitimin ve öğretimini kapsar. Sekiz yıllık ilköğretim okullarında yapılır. Bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (1739 Sayılı, Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 22).

3.11. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi (Deseni) genel olarak sunulacaktır. Daha sonra evrenin tanımlanması, deneklerin özellikleri, veri toplama aracı, aracın geliştirilmesi, aracın uygulanması ve elde edilen verilerin analizi ele alınacaktır.

3.12. Araştırmanın Deseni

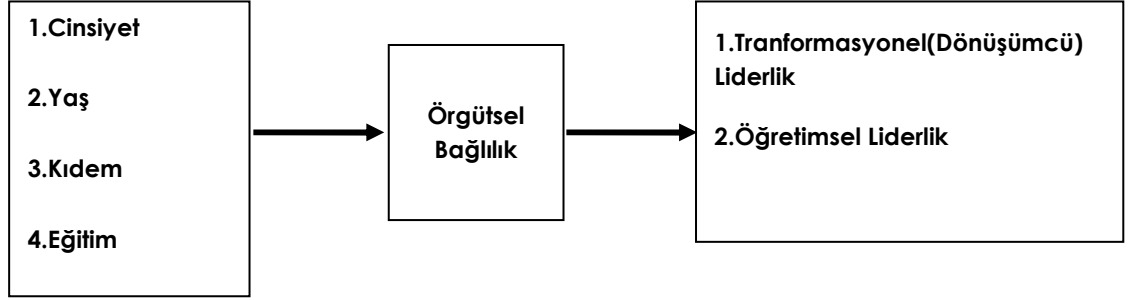
Araştırma ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile eğitim yöneticilerinin transformasyonel (dönüşümcü) ve öğretimsel liderlik özellikleri ve örgütsel bağlılıkla ilişkileri inceleme ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada karşılaştırmalı türden ilişkisel bir tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir. Değişkenler arasındaki ilişki, karşılıklı bağımlılık ya da kısmi bağımlılık şeklinde olabileceği gibi, her ikisini de etkileyen bir üçüncü değişken de olabilir. Karşılaştırma yoluyla ilişki belirleme de en az iki değişken vardır. Bunlardan birini (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur. Öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2002:81-84).

Bu araştırmada kullanılan araştırma modeli şöyledir:

Şekil 4: Araştırma Modeli

Demografik Özellikler



3.13. Evren ve Örneklem

Eğitim örgütleri (okullar) normatif örgüt özellikleri göstermeleri nedeniyle diğer örgütlerden farklı amaç, yapı ve süreç farklılıklar gösterirler. Bunların dışında formal yönünden ziyade informal yönünün ağır bastığı, gevşek modelli (loosely coupled), çok kanallı iletişime sahip ve insan ilişkilerinin ön planda olduğu örgütlerdir. Merkezi sistemin hakim olduğu ülkemizde tüm eğitim yöneticilerinin atanmış liderler olması, tüm ülkede birbirine yakın özellikler sergilemesi ve sorunlar doğurmasına yol açmıştır. Jeopolitik konumu nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı'nda meydana gelen değişme ve gelişmelerden birinci derecede ve kısa sürede etkilenen bir i olması, pilot uygulamalarda sık sık yer alması ve sayısal olarak yeterli ve homojen grupları içermesi nedeniyle İzmir İli Metropol İlçeler seçilmiştir. İzmir Metropol ilçeleri 5216 Sayılı Büyükşehir Belediyeler Kanunu ile büyükşehir belediye sınırları 50 km yarıçapına çıkarıldığı için ilçe sayısı 9'dan 19'a çıkmış ve araştırmada; 19 metropol ilçe ilköğretim okullarından tabakalamalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Araştırmamızın evrenini 2009-2009 eğitim öğretim yılında İzmir İli metropol ilçe Devlet İlköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir

İlinde 19 metropol ilçe, 422 ilköğretim okulu ve 13.943 öğretmen ile 422 yönetici bulunmaktadır. 19 metropol ilçeden, 58 ilköğretim okulunun, 581 öğretmen ve 58 yönetici olmak üzere toplam 639 kişi araştırmanın örneklemini olmuştur. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikli olarak her ilçenin ilköğretim okulunun %10'u örnekleme alınmıştır. Belirlenen ilköğretim okullarındaki anketler uygulanarak örneklemini oluşturmuştur. Bu çalışmalar sonucunda, örneklem tablolarına göre, örneklemin evreni temsil edici özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007:72).

Örnekleme listesi ve listede yer alan ilçe ve okullar Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7:Örnekleme Listesi

ALİAĞA	1. Fatih İlköğretim Okulu 2. Şehit Kemal Yeni Mahalle İlköğretim Okulu
BALÇOVA	3. Asil Nadir İlköğretim Okulu 4. Vali Kutlu Aktaş İlköğretim Okulu
BAYINDIR	5. Kazım Dirik İlköğretim Okulu 6. Atatürk İlköğretim Okulu

BORNOVA	7. Hilal Nemciye Hüsnü Ataberk İlköğretim Okulu 8. Ferit Bahriye Erdal İlköğretim Okulu 9. Şehitler İlköğretim Okulu 10. Altındağ İlköğretim Okulu 11. Kaymakam Özgür Acer İlköğretim Okulu
BUCA	12. Atatürk İlköğretim Okulu 13. Meskure Şanlı İlköğretim Okulu 14. 23. Nisan İlköğretim Okulu 15. Tuğsavul İlköğretim Okulu 16. Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu
ÇİĞLİ	17. Selim Diniz İlköğretim Okulu 18. AliŞir Nevai İlköğretim Okulu 19. Egekent İlköğretim Okulu
FOÇA	20. Reha Midilli İlköğretim Okulu 21. Yeni Foça Reha Midilli İlköğretim Okulu
GAZİEMİR	22. Atatürk İlköğretim Okulu 23. Remzi Doğan İlköğretim Okulu

GÜZELBAHÇE	24. Vali Kazım Paşa İlköğretim Okulu 25. Ali Bayırlar İlköğretim Okulu
KARŞIYAKA	26. Ankara İlköğretim Okulu 27. Cemil Akyüz İlköğretim Okulu 28. Evin Leblebici İlköğretim Okulu 29. Fevzi Paşa İlköğretim Okulu 30. Kenan Gamsız İlköğretim Okulu 31. Kuyumcu Abdullah Altınçubuk İlköğretim Okulu
KEMALPAŞA	32. Pakmaya İlköğretim Okulu 33. Merkez İlköğretim Okulu
KONAK	34. Hacı Şakir İlköğretim Okulu 35. Hakimiyeti Milliye İlköğretim Okulu 36. Osman Kibar İlköğretim Okulu 37. Karabağlar İlköğretim Okulu 38. Alsancak Melih Özakatlar İlköğretim Okulu 39. Eski İzmir İlköğretim Okulu 40. Fevzi Özakat İlköğretim Okulu

	41. Gazi İlköğretim Okulu 42. Turgut Reis İlköğretim Okulu 43. İyi Burnaz İlköğretim Okulu 44. Kıbrıs Şehitleri
MENDERES	45. Menderes İlköğretim Okulu 46. Menderes Gazi İlköğretim Okulu
MENEMEN	47. Yüzüncüyıl İlköğretim Okulu 48. Miyase İnceer İlköğretim Okulu 49. Tevfik Fikret İlköğretim Okulu
NARLIDERE	50. Didem Işıklı İlköğretim Okulu 51. 80.Yıl Narlıdere İlköğretim Okulu
SEFERİHİSAR	52. Atatürk İlköğretim Okulu
SELÇUK	53. Sekiz Eylül İlköğretim Okulu 54. Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
TORBALI	55. Cengiz Topel İlköğretim Okulu 56. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
URLA	57. 80.Yıl İlköğretim Okulu 58. Albay Çolak İbrahim Bey İlköğretim Okulu

Bu araştırmada Deneklerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, branş ve kategori) Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ankete Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kategori		
Grup	Frekans	%
Yönetici	58	9,1
Öğretmen	581	90,9
Toplam	639	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin (% 9.1) ile, Öğretmenlerin de (% 90.9) ile toplam 639 denekten oluşmaktadır.

Cinsiyet	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans	%	Frekans	%
Kadın	17	29.3	183	31.5
Erkek	41	70.7	398	68.5
Toplam	58	100.0	581	100.0

Araştırmaya katılan deneklerden yöneticilerin (% 29.3)’ü kadın yöneticilerdir. Erkek yöneticilerin oranı ise(% 70.7)’dir. Kadın yöneticilerin sayısının az olması toplam yönetici evreni içerisindeki kadın yönetici sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan deneklerden öğretmenlerin (% 31.5)'i kadın öğretmenlerdir. Erkek öğretmenlerin oranı ise (% 68.5)'dir.

Yaş Göre Dağılımı	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans	%	Frekans	%
20-35	15	25.9	212	36.5
36-45	20	34.5	249	42.9
46-55	23	39.7	120	20.7
Toplam	58	100.0	581	100.0

Araştırmaya katılan deneklerin yöneticiler için; önemli bir kısmının (% 39.7) 46-55 yaş grubunda oldukları, bunu 36-45 yaş grubu (% 34.5) ile 20-35 yaş gruplarının (% 25.9) izlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerde ise; (%42.9) ile 36-45 yaş grubunun en yüksek orana sahip olduğunu, bunu (% 36.5) ile 20-35 yaş öğretmenlerinin ve (% 20.7) ile 46-55 yaş grubunu izlediği görülmektedir.

Eğitim Durumu	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans	%	Frekans	%
ÖnLisans	8	13.8	93	16.0
Lisans	44	75.9	458	78.8
Yüksek Lisans	6	10.3	30	5.2
Toplam	58	100.0	581	100.0

Araştırmaya katılan deneklerin (% 75.9) gibi oldukça önemli bir kısmı lisans düzeyinde eğitim görmüşken, (% 13.8)' ön lisans, (%10.3)'ü yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüşlerdir. Lisans eğitimi alanların bu kadar çok olmasının, MEB'nin lisans tamamlama eğitimlerini açık öğretim sistemi ile yaptırmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Yüksek lisans eğitiminin ise; İzin Yönergesi ile Eğitim yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerde ise; (% 78.8) ile yine lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durumu (% 16.0) ile ön lisans, (% 5.2) ile yüksek lisans mezunları oluşturmaktadır.

Kıdem	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans	%	Frekans	%
0-5 Yıl	-	-	69	11.9
6-10 Yıl	9	15.5	117	20.1
11-15 Yıl	15	25.9	165	28.4
15 Yıl ve Sonrası	34	58.6	230	39.6
Toplam	58	100.0	581	100.0

Hizmet yıllarına göre yapılan değerlendirmede deneklerin (% 58.6)'sının 16 yıl ve sonrası grubunda olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerin atama kriterlerinin net olmaması, rotasyona tabi olmamaları, eğitim yöneticilerinin atandıklarında uzun yıllar okullarında kalma nedeni olarak görülmektedir. Bu durumu (% 25.9) ile 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticiler ve (% 15.5) ile 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticiler oluşturmaktadır. 0-5 yıl yöneticilerin bulunmama nedeni ise MEB'nın yönetici atama ve görevlendirmelerinde en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma koşulu oluşturmaktadır.

Öğretmenler de ise; yine (% 39.6) ile 16 yıl ve sonrası öğretmenler en yüksek oranı oluşturmaktadır. Bunu (% 28.4) ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, (20.1)'ini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, (% 11.9)'nu ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Branş	Yönetici		Öğretmen	
	Frekans	%	Frekans	%
Sınıf Öğretmeni	28	48.3	277	47.7
Sosyal Bilimler	8	13.8	50	8.6
Fen ve Teknoloji Bilimleri	7	12.1	25	4.3
Türkçe	3	5.2	49	8.4
Matematik	2	3.4	38	6.5
Yabancı Dil	3	5.2	45	7.7
Güzel Sanatlar ve Beden Eğt.	-	-	40	6.9
Diğer	7	12.0	57	9.8
Toplam	58	100.0	581	100.0

Araştırmaya katılan yöneticilerin (% 48.3)'inin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu oranın yüksek olmasının nedeni MEB'nın her yıl en fazla sınıf öğretmenlerinin atamasının yapılmasında kaynaklandığı söylenebilir. Bunu (% 13.8) ile sosyal bilimler, (% 12.1) ile fen ve teknoloji bilimleri, (% 12.0) ile diğer branşı, (% 5.2), Türkçe ve yabancı dil branşı, (% 3.4) ile matematik branşının izlediği görülmektedir. Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi branşında olan öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmediği görülmektedir. Bu yöneticiliğin eğitim örgütlerinde hiyerarşik bir yapının hakim olması, merkezi yönetim gibi durumların güzel sanatlar ve beden eğitimi branşında olan öğretmenlerin yöneticiliğe ilgi duymamalarının nedeni olabilir. Öğretmenlerin ise; (% 47.7) ile en yüksek orana sahipken, bunu (% 9.8) ile diğer branşı, (% 8.6) ile sosyal bilimler, (% 8.4) ile Türkçe, (% 7.7) ile yabancı dil, (% 6.9) ile güzel sanatlar ve beden eğitimi branşı, (% 6.5) ile matematik, (% 4.3) ile fen ve teknolojinin izlediği görülmektedir.

3.14. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Anketler üç bölümden oluşmaktadır. Anketlerin ilk bölümünde İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 5 soru sorulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde 20 sorudan oluşan “Devamlılık, Duygusal ve Normatif Bağlılık faktörlerinden oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, üçüncü bölümde, Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik Ölçeği” ile “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Her üç ölçekte de “Hiç Katılmıyorum”, “Genellikle Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” biçiminde en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru puanlanmış beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Anlamı olumsuz olan sorularda puanlama

tersten yapılmıştır. Olumlu maddeler 1'den 5'e olumsuz maddeler 5'den 1'e doğru puanlanmıştır. Ölçeklerdeki en yüksek puan 5'tir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik Ölçeği ve Öğretimsel Liderlik Ölçeğinden elde edilen yüksek puan olumlu tutumu göstermektedir.

3.14.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Mowday, Porter, Steers ve Boulian tarafından 1979 yılında geliştirilen, yedi basamaklı Likert ölçeğiyle hazırlanan ve 15 sorudan oluşan ölçek, örgütsel bağlılığı ölçmede yaygın olarak kullanılmıştır. Çalışanların, örgütle özdeşleşme ve katılımları konusundaki tutumlarını ölçen bu ölçek, bağlılık kavramının daha çok tutumsal bileşenini analiz etmektedir (Yalçın ve İplik, 2005:397).

1984 yılında Allen ve Meyer örgütsel bağlılıkla ilgili bir model geliştirmişlerdir. Bu model duygusal ve devamlılık bağlılığını içermektedir. Daha sonra, ölçeklerin bekleneni karşılayamaması nedeniyle çok boyutlu ölçek geliştirme gereksinimi doğmuştur. Allen ve Meyer örgütsel bağlılık modellerine 1990 yılında, orijinali Weiner ve Vardi'nin 1980 yılındaki çalışmalarına dayanan normatif bağlılık isimli üçüncü bir unsur ilave etmişlerdir (Wasti, 2002:525-526; Meyer vd., 2002: 21). Özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmek için geliştirilen ölçek, örgütsel bağlılığı “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” olarak üç temel bileşene ayırarak ölçmeyi amaçlamıştır (Demirkıran, 2004:108). Geliştirilen bu ölçek, hem ise bağlılık ile örgüte bağlılık

kavramlarını ayırarak, hem de her iki alandaki bağlılığın nedenlerini ve çeşitli alt değişkenleri ortaya koymaktadır.

Örgütsel bağlılık üzerinde çalışmalar yapan Meyer ve Allen, örgütsel bağlılığın psikolojik bir boyuta sahip olduğunu belirterek, çalışanların örgütle ilişkisi ile şekillenen ve örgütün sürekli bir üyesi olma kararı almalarını sağlayan bir davranış olarak tanımlamaktadırlar (Meyer ve Allen, 1991:67). Meyer ve Allen, örgüte bağlılığı; duygusal, devam ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt değişken kapsamında ele almışlardır.

Meyer ve Allen tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Magazine vd., 1996:243) alanda yapılan araştırmalarda en çok kullanılan ölçektir. Geliştirilen ölçek işe bağlılık ile örgüte bağlılık kavramlarını ayırabilmektedir (Baysal ve Paksoy, 1999:7). Wasti'de araştırmasında, Meyer ve Allen'in örgütsel bağlılık modelinin, ana hatlarıyla Türk Kültür ve ortamında geçerli olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Wasti, 2000:216-217).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel bağlılık bölümünde yer alan maddeler ve bu maddelere verilen puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9:Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Madde Ortalamaları ve standart sapmaları

Grup	Sıra No	N	Mean	Std. Deviation
YÖNETİCİ Duygusal Bağlılık	öba1	58	3.93	1.48516
	öba2	58	4.31	1.18776
	öba3	58	3.63	1.30718
	öba4	58	3.10	1.35969
	öba5	58	3.96	1.29731
	öba6	58	4.18	1.19144
	öba7	58	3.84	1.54240
	Toplam	58	3.85	.88042
Devam Bağlılığı	öba9	58	2.53	1.44144
	öba10	58	3.13	1.51540
	öba11	58	2.37	1.39959
	öba13	58	2.72	1.50779
	öba14	58	3.32	1.47954
	öba15	58	2.79	1.42359
	öba16	58	3.34	1.60648
	Toplam	58	2.81	.94368
Normatif Bağlılık	öba17	58	2.67	1.64784
	öba18	58	3.25	1.46970
	öba19	58	4.06	1.02362
	öba20	58	3.56	1.31272
	Toplam	58	3.39	.98910

ÖĞRETMEN Duygusal Bağıllık	öba1	581	3.81	1.41249
	öba2	581	3.94	1.31263
	öba3	581	3.56	1.21978
	öba4	581	3.28	1.36944
	öba5	581	3.55	1.24675
	öba6	581	3.70	1.17903
	öba7	581	3.56	1.38757
	Toplam	581	3.63	.82974
Devam Bağıllığı	öba9	581	2.6162	1.24389
	öba10	581	3.1205	1.47833
	öba11	581	2.5697	1.50312
	öba13	581	3.2943	1.39746
	öba14	581	3.2530	1.32600
	öba15	581	2.9312	1.29804
	öba16	581	2.90	1.48660
	Toplam	581	2.96	.84651
Normatif Bağıllık	öba17	581	2.5835	1.45579
	öba18	581	2.8761	1.35002
	öba19	581	3.3666	1.28848
	öba20	581	2.9552	1.32537
	Toplam	581	2.9454	1.02917

Yöneticilerde; “Şu sıralar okulumdan ayrılmaya karar verseydim, yaşamımda pek çok şey alt üst olurdu” maddesi ($X=2.37$) ile ölçeğin 11. maddesi en düşük ortalamaya sahipken , “Okuluma karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum” ifadesi ise ($X=4.31$) ile 2. madde en yüksek ortalama değere sahiptir. Yöneticilerin “duygusal bağlılık” ($X=3.85$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, “devam bağlılığında ($X=2.81$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, ($X=3.39$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, genel bağlılıkta ise ($X=3.35$) ortalama ile “bazen” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Öğretmenlerde; “Şu sıralar okulumdan ayrılmaya karar verseydim, yaşamımda pek çok şey alt üst olurdu” maddesi ($X=2.56$) ile en düşük ortalamaya sahipken, “Okuluma Karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum ifadesi ise ($X=3.94$) ile en yüksek ortalama değere sahiptir. Öğretmenlerin “duygusal bağlılık” ($X=3.63$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, “devam bağlılığında ($X=2.96$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, ($X=2.94$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, genel bağlılıkta ise ($X=3.11$) ortalama ile “bazen” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Toplam 18 maddeden oluşan Örgütsel Bağlılık ölçeği 5’li Likert Tipi ölçektir. Ölçekteki olumlu ifadelerde

5 kesinlikle katılıyorum

2 katılıyorum

3 kararsızım

2 katılmıyorum

1 kesinlikle katılmıyorum’dur. Olumsuz ifadelerde ise, tam tersi bir puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 90, minumum

puan 18'dir. Her bir alt ölçekten alınabilecek maksimum puan 30, minimum puan ise 6'dır.

3.14.1.1. Geçerlilik

Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, bir başka özelliklerle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Geçerlilikte aynı yapıyı ölçen iki ölçüm arasındaki ilişki araştırılır. Bu ölçümlerin her birinin istemli hatası farklı olabilir. Ancak aynı yapıyı ölçme amacındadırlar. Bunlar arasındaki ilişki geçerliliğini verir (Balci, 2001:117).

Literatürde birçok geçerlilik türü olmasına rağmen en çok kullanılan geçerlilikler şöyledir:

- 1.İçerik geçerliliği
- 2.Uygulama geçerliliği
- 3.Yapı geçerliliği

İçerik geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığını, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup “uzman görüşü” ne göre saptanır. Uygulama geçerliliği, yapılan ölçme ve ölçülmeye çalışılan gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumdur (Karasar, 2002:151).

Yapı geçerliliği, ölçülmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak gösterilmesi olarak belirtilebilir (Balci, 2001:120). Kısaca yapı geçerliliği ölçmeye dayanak olan kuramların geçerliliği ile ilgilidir (Karasar, 2002:152).

Yapı geçerliliği iki yolla yapılır:

- 1.Faktör analizi ile

2. Bilinen gruplar ile ya da geçerliliği önceden saptanmış bir ölçü aracı ile karşılaştırma yoluyla.

Faktör analizi, bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda gruplara-faktörlere ayrılıp ayrılmadığını görmek üzere, yani madde indirgeme amacıyla uygulanır. Böylece aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek oluşan gruba-faktöre bu maddelerin içeriğine göre isim verilmeye çalışılır (Balcı, 2001:120).

Bilinen grup ile karşılaştırmada ise, ölçme aracı iki ayrı gruba uygulanır. Bunlardan birisi, ölçülmek istenen faktörler açısından özellikleri bilinen grup beklenen yönde bir performans gösterir ise ölçme aracının seçme özelliği ve bunu gerekli şekilde yerine getirebiliyor denir. Bir başka ifade ile ölçülmek istenen faktörler ölçülebiliyor demektir.

Benzer bir teknik de, geçerliliği daha önce belirlenmiş olan bir ölçme aracı ile yeni geliştirilmiş ölçme aracını aynı gruba uygulamak ve alına sonuçlar arasında ilişki (korelasyon) aramaktır. Şayet bu ilişki yüksek ise yeni geliştirilen aracın geçerliliğinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilir (Karasar, 2002:152-153).

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile transformasyonel (dönüşümcü) liderlik ve öğretimsel liderlik ile kullanılmasına karar verilen ölçekler ve izlenecek yöntem konusunda ilk olarak uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği test edilmiştir.

Ayrıca, uygulanacak olan “örgütsel bağlılık ölçeği” nin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” nin butlarından “devamlılık ve duygusal bağlılık ölçeği” Ergin (1999) tarafından, Türkçeye uyarlama çalışması, çeviri ve geri çeviri ve değerlendirme işlemlerinin yanı sıra ön denemelerle

yapılmıştır. “Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Kurumsal Gelişim Süreci Çerçevesinde Yürütülen Örgütsel Davranış/Psikoloji Araştırmasında” kullanılarak, ölçeğin orijinal yapısı ile tutarlı, iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Yine Çakmakçı (2006) tarafından “ Kara Kuvvetleri Komutanlığında Görev Yapan Öğretmenlerin, Bireysel ve Ailevi Özellikleri ile Kuruma Bağlılık Düzeyleri ve Kurumdan Ayrılma İstekleri” konulu doktora tezinde, araştırmanın kısa bir özeti ve çalışmada kuruma bağlılık ölçeği kullanılacak olan Meyer ve Allen’e e-mail olarak gönderilmiştir. Meyer ve Allen araştırmaya “Organizational Commitment Questionnaire” nin 24 ve 18 sorudan oluşan iki ayrı versiyonunu ve konu ile ilgili yayınlanmış bazı makalelerini göndererek katkıda bulunmuşlardır.

Çalışmamızda, daha öncede belirtildiği gibi belirtilen araştırmacıların duygusal ve devam bağlılığını içeren iki faktörüne, normatif bağlılık faktörü de eklenerek ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra yapılan faktör analizinde daha önceki çalışmalara benzer duygusal ve devam bağlılığının yanında normatif bağlılık faktörü de elde edilmiştir. Ayrıca anketin Faktör Analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda; 1. soru, 8. soru, 12. soru ve 13. sorular anketten çıkarılmıştır.

3.14.1.2. Güvenirlilik

Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007:169). Güvenirlilik teknik bir sorundur ve bilimsel çalışmanın ilk koşullarındandır. Araştırmalarda, aynı süreçlerin izlenmesiyle aynı sonuçların alınabilmesi beklenir. Yoksa hangi sonucun güvenilir olduğuna karar verilemez. Bu, aynı zamanda araştırmalarda alınan bir sonucun, başka araştırmacılar tarafından test edilebilmesidir. Güvenirlilik hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir (Karasar, 2002:148). Korelasyon katsayısının mutlak değeri, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-1.00 arasında olması ise düşük

düzeyde ilişki olarak tanımlanabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002:32).

Güvenilirliğin hesaplanması için Cronbach Alfa Katsayısı, İkiye Bölünmüş Yöntem (Split Half), Guttman Katsayıları ve Paralel Yöntem gibi değişik yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmada, ölçeklerin güvenilirliğinin saptanmasında literatürdeki benzer çalışmalar da göz önünde bulundurularak en çok kullanılan Cronbach'ın Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte var olan n sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır.

Ergin tarafından yapılan araştırmada kullanılan “Devamlılık ve Duygusal Bağlılık Ölçeğinin” iç tutarlılık katsayısı 0.74, Çakmakçı'nın araştırmada ise 0.87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmamızda ölçekler ilk olarak 50 kişilik bir öğretmen grubu ve 25 kişilik yönetici grubu olmak üzere, toplam 75 deneğe uygulanmış, SPSS 15.0 Programında yapılan analizler sonunda Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Tablo 10'da verilen değerler kullanılmıştır.

Tablo 10:Faktörlerinin Aritmetik Ortalamalarının Anlamları

Örgütsel Bağlılık Düzeyi Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Öğretimsel Liderlik Özellikleri	Aralık Değeri	Anlamı
1	1.00-1.80	Hiçbir zaman
2	1.81-2.60	Nadiren
3	2.61-3.40	Bazen
4	3.41-4.20	Çoğunlukla
5	4.21-5.00	Her zaman

3.14.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Araştırmada Bernard Bass ve Bruce Avolio'nun (1990) “Çok Faktörlü Önderlik Ölçeği” (MLQ), Oran'ın “Önderlik Uygulamaları Ölçeği” (LPI) ve Hollanda Okullarında gelişme çabalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen anket ve Padsakoff'un “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” incelenerek 20 sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. Bass ve Avolio'nun iç tutarlılık katsayısı .94, Oran'ın iç tutarlılık katsayısı .82 ve Padsakoff'un iç tutarlılık katsayısı .92'dir.

Araştırmamızda kullanılan Dönüşümcü Liderlik Anketi'nin yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha .97 olarak bulunmuştur. Ayrıca anketin Faktör Analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda; 2. soru, 12. soru anketin güvenilirliği açısından çıkarılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin dönüşümcü liderlik rollerini algılama ve gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'nde yer alan maddeler ve bu maddelere verilen puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11:Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Madde	N	Mean	Std. Deviation
YÖNETİCİ	dla1	58	4.03	.79396
	dla3	58	4.36	.71814
	dla4	58	4.13	.78245
	dla5	58	4.15	.79033
	dla6	58	4.55	.67985
	dla7	58	4.50	.80022
	dla8	58	4.43	.70368
	dla9	58	4.43	.88083
	dla10	58	4.50	.73150
	dla11	58	4.25	.90922
	dla13	58	4.55	.75329
	dla14	58	4.43	.88083
	dla15	58	4.27	.87445
	dla16	58	4.58	.85910
	dla17	58	4.39	.85716
	dla18	58	4.24	.88477
	dla19	58	4.27	.79014
	dla20	58	4.43	.81890
	Toplam	58	4.36	.58464

ÖĞRETMEN	dla1	581	3.72	1.02640
	dla3	581	3.58	1.07080
	dla4	581	3.64	1.03875
	dla5	581	3.85	.98361
	dla6	581	3.96	.99062
	dla7	581	3.83	.96144
	dla8	581	3.99	.99307
	dla9	581	3.83	1.02116
	dla10	581	3.86	1.04303
	dla11	581	3.68	1.08327
	dla13	581	3.77	1.10059
	dla14	581	3.85	1.10327
	dla15	581	3.72	1.04801
	dla16	581	3.90	1.05912
	dla17	581	3.80	.99916
	dla18	581	3.59	1.11383
	dla19	581	3.51	1.16938
	dla20	581	3.74	1.08898
	Toplam	581	3.77	.85955

Yöneticilerde; (X=4.13) ile 4. madde “Okulumuzun hedeflerini hep birlikte ayrıntılı bir şekilde tartışır ve üzerinde düşünürüz” maddesi en düşük ortalamaya sahipken, (X= 4.58) ile 16. madde “Eğitim yöneticimiz yeni ve yaratıcı fikirlere açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler” ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Yöneticiler (X=4.36) ortalama ile “her zaman” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Öğretmenlerde; (X=3.51) ile 19. madde “Eğitim yöneticimiz genel kabul görmüş şu ana kadar hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile, yeniden sorgulanmasını teşvik eder” ile en düşük, (X=3.99) ile 8. soru “Eğitim yöneticimiz düşünce ve ideallerine sıkı sıkıya bağlıdır” maddesi ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenler (X=3.77) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde yanıtlamışlardır.

3.14.3. Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Öğretimsel Liderlik Anketi geliştirilmeden önce eğitim yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamındaki davranış ve işlevlerini belirlemek için geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Educative Leadership, P.A. Duignan and R.J.S. Macpherson, 1992, Educational Leadership, William G. Cunningham and Paula A. Cordeiro, 2003 ve Educational Administration, E. Mark Hanson, 2003, kaynakları ve araştırmalarda kullanılan araçlar incelenmiştir.

Öğretimsel Liderlik Anketi, Etkili Okul Araştırmalarını gözden geçirme yöntemiyle Teresa A.Newbold (1999) tarafından yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan ve “The Value of Instructional Leadership in High School: Essential Practices for Effective Schools” adlı yayınlanmamış doktora tezinde kullanılan bazı sorular ve ifadelerden alınmıştır. Ali Aksu ile yapılan görüşme protokolü ile Türkçe’ye çevrilmiş soruların ve ifadelerin yanında, Şişman’ın

(2002) “Öğretim Liderliği” adlı çalışmasında hazırlamış olduğu anketin alt boyutlardan biri olan sorulardan bazıları yine ankete dahil edilmiştir. Böylece 20 sorudan oluşturulan anket, her bir maddenin karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli seçenek olarak verilmiş ve:

5 kesinlikle katılıyorum

2 katılıyorum

3 kararsızım

2 katılmıyorum

1 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yapılandırılmıştır.

Araştırmanın Öğretimsel Liderlik Anketi’nin yapılan analiz sonucunda Cronbach’s Alpha .92 olarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen güvenilirlik katsayılarının yüksek derecede güvenilir oldukları görülmüştür. Çünkü Cronbach Alfa Katsayısı; $0,80 < \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 1999:522).

Ayrıca anketin Faktör Analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda; 5. soru, 14. soru anketin güvenilirliği açısından çıkarılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini algılama ve gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nde yer alan maddeler ve bu maddelere verilen puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Madde	N	Mean	Std. Deviation
YÖNETİCİ	öla1	58	4.29	.81668
	öla2	58	4.24	.77935
	öla3	58	4.29	.59260
	öla4	58	4.48	.68162
	öla6	58	4.34	.71455
	öla7	58	4.56	.75189
	öla9	58	4.46	.56864
	öla10	58	4.58	3.88896
	öla11	58	4.32	.73480
	öla13	58	4.50	.75510
	öla12	58	4.43	.70368
	öla18	58	4.39	.72402
	öla19	58	4.24	.65722
	öla20	58	4.48	.65538
	öla15	58	4.56	.62442
	Toplam	58	4.41	.45935

ÖĞRETMEN	öla1	581	3.65	1.31996
	öla2	581	3.74	.95390
	öla3	581	3.76	.94750
	öla4	581	3.84	.96968
	öla6	581	3.58	1.09639
	öla7	581	3.86	1.13775
	öla9	581	3.70	1.05032
	öla10	581	3.50	1.09010
	öla11	581	3.75	1.28842
	öla13	581	3.80	1.04900
	öla12	581	3.58	1.10435
	öla18	581	3.76	2.06076
	öla19	581	3.58	1.05621
	öla20	581	3.86	1.05110
	öla15	581	3.79	1.07463
	Toplam	581	3.72	.84128

Yöneticilerde; ($X=4.58$) ile 10. madde “Sınıfları düzenli olarak gözlemler ve öğretmenlerle gözlem sonuçlarını paylaşır” en yüksek ortalamaya iken, ($X=4.24$) ile “Eğitim öğretim programlarının çevre özelliklerine uygun gerçekleşebilmesi için uygun ortamlar sağlar.” ifadesini içeren 19. ve 2. maddeler en düşük ortalamaya sahiptir. Yöneticiler ($X=4.41$) ortalama ile “her zaman “düzeyinde yanıtlamışlardır.

Öğretmenler de ise; ($X=3.86$) ile sırasıyla “Yetkilerini, çalışanlar için tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınır.” ve “Birey ve gruplararası çatışmalarda okulun zarar görmesini engeller” ifadelerini içeren 7. ve 20. maddeler en yüksek ortalamaya sahipken, ($X=3.58$) ile 6. madde “Ödül ve ceza sistemlerini, yalnızca verimi ve morali yükseltmek amacıyla kullanır.” en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenler ($X=3.72$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde yanıtlamışlardır.

3.15. Verilerin Analizi

Anketin uygulanması 2008-2009 eğitim öğretim yılında tabakalamalı örneklem sistemiyle, İzmir İli metropol ilçeleri İzmir Büyükşehir Belediyesinin belirlediği sayı uyarınca 19 adet olarak evrene alınmıştır. Belirlenen 19 ilçedeki 58 ilköğretim okulunda, her bir okuldan bir eğitim yöneticisi ve 10 öğretmen olmak üzere 639 deneğe ölçekler uygulanmak üzere İzmir İl Milli Eğitim Arge Biriminden komisyon kararı ile gerekli izin alınarak 2007-2008 eğitim öğretim yılının sonuna kadar ölçekler uygulanarak toplanmıştır. İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical For Social Sciences*) for Windows Release 15.0 paket programından yararlanılarak deneklerden elde edilen sonuçların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Ölçeklerin madde ortalamaları yüksekten küçüğe doğru sıralanmış ve hangi maddelerde yüksek hangi maddelerde düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin demografik

özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarımlı, sonra ölçeklerin tüm maddeleri ve toplam puanları için frekans (f) ortalama (x) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır.

Verilerin istatistiksel değerlendirmelerinde, öğretmen ve yöneticilerin ayrı ayrı, örgütsel bağlılık, dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algıları ve davranışlarının, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, branşlara göre değişip değişmediği, cinsiyet faktörü iki alt gruptan oluştuğu için t-testi, üç ve daha fazla gruptan oluşan yaş, kıdem, hizmet yılı ve branşlar için ANOVA Testi yapılmıştır. Farkların anlamlı çıkması durumunda ise; farkın kaynağını ulaşmak amacı ile SHEFFE Testi uygulanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ve dönüşümcü liderlik rolleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin yönünü ve kuvvetini belirlemede Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Sosyal bilimler araştırmalarında hipotezi kabul ya da red ederken kullandığımız anlamlılık düzeyi (yanlış karar verme olasılığı veya doğru olan hipotezi reddetme olasılığı) olarak % 5 ya da % 1 anlamlılık düzeyi seçilir. Böylelikle araştırmada karar verirken %5 oranında yanlış yapma, yani doğru olan hipotezi reddetmeyi göze almış oluruz. Bu araştırmada .05 düzeyi esas alınmıştır.

3.16. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde tüm deneklerin (eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin) örgütsel bağlılıkları ile transformasyonel (dönüşümcü) ve öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık ile belirtilen liderlik tarzlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu verilerin deneklerin demografik (kişisel) özellikler ile nasıl bir ilişki ve anlamlı

farklılık yarattığı belirlenmeye çalışılmış ve olası nedenler üzerinde durulmuştur.

3.16.1. Birinci alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeyleri; onların,

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorularına ilişkin birinci alt problemin bulgular ve yorumu bu bölümde yer almaktadır.

a)İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo 13’da verilmektedir.

Tablo 13:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin

Örgütsel Bağlılık		n	X	Sd	t	p
Kadın	Duygusal Bağlılık	398	25.19	5.74	-1.43	.152
Erkek		183	25.93	5.92	-1.41	
Kadın	Devam Bağlılığı	398	17.92	5.03	1.01	.311
Erkek		183	17.46	5.17	1.00	
Kadın	Normatif Bağlılık	398	11.60	4.09	-1.52	.129
Erkek		183	12.16	4.15	-1.51	
Kadın	Genel	398	54.78	11.41	-1.09	.276
Erkek		183	55.89	11.27	-1.09	

*p>.05 Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 13’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalara göre değerlendirildiğinde ise; erkek öğretmenlerin Duygusal Bağlılıkları (X=25.93) ortalama ile, kadın öğretmenlere göre (X=25.19) daha olumludur. Devam Bağlılıkları kadın öğretmenlerin (X=17.92) ortalama ile, erkek öğretmenlere göre (X=17.46) daha olumludur. Normatif Bağlılığa baktığımızda erkek öğretmenlerin (X=12.16) ortalama ile, kadın öğretmenlere göre (X=11.60) daha olumludur. Genel örgütsel bağlılıkları ise erkek öğretmenlerin (X=55.89) ortalama ile, kadın öğretmenlere (X=54.78) göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Literatürdeki araştırma sonuçlarına baktığımızda Dodd-McCue ve Wright'ın (1996) araştırmasında, cinsiyet faktörüne göre, kadın ve erkek çalışanların farklı bağlılık düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadınların erkeklerden farklı olarak, ailevi görevlerinin daha fazla olması sebebiyle, işlerine erkeklerden daha az bağlı olduğu sonucuna varılmıştır (Aktaran:Kolamaz, 2007:77). Kadınların kişisel yaşamdaki rollerinin yoğunluğu ile profesyonel yaşamadaki yoğunluk ve uyumsuzlukların da bu konuda etken olduğu düşünülebilir. Yine Özden'in (1997) yönetici davranışlarının örgütsel adanmışlığın üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasını, Kırıkkale İl Merkezindeki lise ve dengi okullarda yapmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, örgütsel bağlılıkla ilişkisi olmadığı görülmüştür.

Benzer biçimde Mathieu ve Zajac (1990)'da yapmış oldukları bir araştırmada örgüte bağlılığın derecesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir (Russ ve McNeilly, 1995:58).

Ufuk ve Durna tarafından Niğde İli'nde görevli eğitim ve sağlık çalışanlarının bağlılıklarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile çalışanların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Durna ve Eren, 2005:216).

Literatüre baktığımızda da örgütsel bağlılığı açıklamada (1) *Cinsiyet Modeli*, (2) *İş modeli* olmak üzere iki model önerilmektedir. Cinsiyet modeli kadın ve erkeklerin farklı bağlılık düzeylerinin olduğunu varsaymaktadır. Çünkü sosyalleşme sonucu, kadınların erkeklere göre aile rollerine daha çok önem verdiği kabul edilmektedir. Bu durumda onların rol ve işlerine ilişkin algılamalarını etkilemektedir. Bu modelde kadınların kimliklerini başkaları ile karşılıklı bağımlı besleyici ilişkilerle oluşturduklarını belirtmektedir (Balci, 2000:30-31). Böylece erkeklerin aksine bağımsız, atılgan ve amaç yönelimli

olmasına ve dolayısıyla da daha az bağıllık ve daha yavaş kariyer ilerlemesi gösterdiklerini varsayar.

İş modeli ise örgütsel bağıllığın farklı cinslerin sosyalleşmesinden değil, erkek ve kadınların farklı örgütsel tecrübelerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bir araştırmaya göre ise daha yaşlı, daha eğitilmiş ve daha kıdemli erkeklerin aktif bir bağıllık sergiledikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra daha genç, daha az eğitilmiş ve daha az kıdeme sahip kadınların bağıllığında ise daha pasif bir bağıllık gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Avaıd, 1992:387). Araştırmamızda bulguların cinsiyet modeli ile örtüştüğü görülmektedir. Belirtilen araştırmalarda bizim araştırmamızı destekler niteliktedir.

b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağıllığı algılama düzeylerinin yaşa göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağıllığı algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 14 ve Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 14:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	20-35	212	25.36	6.13
	36-45	249	24.97	5.70
	46-55	120	26.48	5.32
Toplam		581	25.43	5.80
Devam Bağlılığı	20-35	212	18.08	5.07
	36-45	249	17.46	4.98
	46-55	120	17.90	5.28
Toplam		581	17.78	5.07
Normatif Bağlılık	20-35	212	12.15	4.26
	36-45	249	11.55	4.05
	46-55	120	11.59	3.95
Toplam		581	11.78	4.11
Genel Bağlılık	20-35	212	55.59	11.63
	36-45	249	54.24	11.43
	46-55	120	56.17	10.69
Toplam		581	55.13	11.36

Tablo 15: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	2	185.303	92.651	2.763	.064
	Gruplariçi	578	19381.124	33.531		
	Toplam	580	19566.427			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2	46.858	23.429	.908	.404
	Gruplariçi	578	14915.249	25.805		
	Toplam	580	14962.107			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	2	46.866	23.433	1.385	.251
	Gruplariçi	578	9782.373	16.925		
	Toplam	580	9829.239			
Genel Bağlılık	Gruplararası	2	372.683	186.342	1.444	.237
	Gruplariçi	578	74592.301	129.052		
	Toplam	580	74964.985			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 15’ de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablo 14’ de Duygusal bağlılıkta ($X=24.97$) ortalama, Devam Bağlılığında ($X=17.46$) ortalama, Normatif Bağlılıkta

($X=11.55$) ortalama ile 36-45 yaş arasında bulunan öğretmenlerde örgütsel bağlılığın düşük olduğu gözlenmektedir. Normatif bağlılıkta ise 46-55 yaş ile 36-45 yaş ortalamalarının ($X=11.59$) ve ($X=11.55$) ortalama ile yakın olduğu görülmektedir. Genel bağlılıkta ise 36-45 yaş ($X=54.24$) ortalama ile en düşük ortalama sahiptir. 20-35 yaş devam bağlılığı ($X=18.08$) ortalama ve normatif bağlılıkta ($X=12.15$) ortalama ile en yüksek ortalama sahiptir. Genel bağlılıkta ise ($X=55.59$) ortalama ile 46-55 yaş ($X=56.17$) ortalama ile yaş grubundan sonra gelmektedir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenleri içeren bu yaş grubu öğrencilikten öğretmenliğe geçtiklerinde meslekleşmeye ya da diğer bir deyişle meslekleşmeye doğru bir statü içinde değişimine uğramaktadırlar. Böylece zamanla mesleğe uyum sağlayarak birçok fonksiyonel beceri geliştirerek iş doyumunu sağlamakta ve uzun dönemli bir kariyer gelişimine gitmektedirler (Balci, 2000:113). 20-35 yaş grubu öğretmenlerinin bu nedenle örgütsel bağlılıkların yüksek olduğu düşünülebilir. 46-55 yaş ($X=56.17$) ortalama ile en yüksek orana sahiptir. 46-55 yaş bölümünde bulunan öğretmenlerin ($X=26.48$) ile duygusal bağlılık boyutunda en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi ile örgüte daha fazla duygusal bağ hissetmeleri ve yaş ile birlikte duygusallaşmaları ile açıklanabilir. Mathieu ve Zajac (1990:176) ise yaşın tutumsal bağlılıktan çok hesapçı bağlılıkla ilişkisi olduğunu ileri sürmektedirler. Örgüt içinde daha ileri yaştaki çalışanların daha çok “yatırım” yapacakları ve böylece örgüte daha çok bağlı olacakları görüşüne dayanır. Çalışanlar ilerleme olanakları ve ödemelerden bir dereceye kadar doyum sağlamaktadırlar. Bu doyumun örgütten ayrılırken kişiye maliyeti de yüksek olmaktadır (Mathieu ve Zajac 1990:176). Bu nedenle 46-55 yaş grubunun, örgütsel bağlılığının yüksek olduğu da söylenebilir. 36-45 yaş ortalamasının örgütsel bağlılığının düşük olduğu gözlenmektedir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin, aile, çocuk, ev gibi yaşamları ile ilgili birçok durumu

düzenleme çabası içinde oldukları ve örgütlerinden beklentilerinin azalması ile bağdaştırılabilir.

Buna göre yaş, tek başına bağlılık açısından anlamlı bir değişken olmamasına rağmen diğer pozitif koşullarla birlikte bağlılığı artırıcı bir unsur olduğu söylenebilir.

b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin eğitime göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılığı algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 16:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans	93	26.32	6.04
	Lisans	458	25.39	5.70
	Yüksek Lisans	30	23.13	6.12
Toplam		581	25.43	5.80
Devam Bağlılığı	Ön Lisans	93	17.40	5.24
	Lisans	458	17.74	5.06
	Yüksek Lisans	30	19.56	4.48

Toplam		581	17.78	5.07
Normatif Bağıllık	Ön Lisans	93	11.82	4.11
	Lisans	458	11.73	4.14
	Yüksek Lisans	30	12.36	3.72
Toplam		581	11.78	4.11
Genel Bağıllık	Ön Lisans	93	55.66	11.46
	Lisans	458	55.05	11.37
	Yüksek Lisans	30	54.76	11.30
Toplam		581	55.13	11.36

Tablo 17:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	2	232.758	116.37	3.47	.031
	Gruplariçi	578	19333.669	33.449		
	Toplam	580	19566.427			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2	109.156	54.578	2.12	.120
	Gruplariçi	578	14852.951	25.697		
	Toplam	580	14962.107			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	2	11.523	5.762	.339	.712
	Gruplariçi	578	9817.716	16.986		
	Toplam	580	9829.239			
Genel Bağlılık	Gruplararası	2	33.316	16.658	.128	.879
	Gruplariçi	578	74931.669	129.640		
	Toplam	580	74964.985			

*p>.05 Anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 17’de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin eğitimlerine göre; yalnızca duygusal bağlılık boyutunda ($p=.031$) ile farklılık göstermektedir. Tablo 16’da ortalamalara baktığımızda, ön lisans mezunları duygusal bağlılık boyutunda ($X=26.32$) ortalama ile en yüksek iken, devam bağlılığında ($X=17.40$) ortalama ile en düşük orana sahiptir. Yüksek lisans mezunları devam bağlılığı

($X=19.56$) ortalama ve normatif bağıllıkta ($X=12.36$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Genel bağıllıkta ise ön lisans mezunları ($X=55.66$), lisans mezunları ($X=55.05$), yüksek lisans mezunları ($X=54.76$) ortalamaya sahiptir. Tablo d'den de anlaşılacağı gibi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, örgütsel bağıllıklarının azaldığı söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da bireyin eğitim düzeyi ile örgütsel bağıllığının ters orantılı olduğu belirtilmektedir. Daha eğitilmiş olan bireylerin, alternatif iş bulma olanakları daha yüksek olacağından, örgütlerine olan bağıllık düzeyleri daha düşük olmaktadır (Yağcı, 2003:69). Bu kişilerin, örgütsel bağıllıktan çok mesleklerine ve kariyerlerine bağlı bulunduğu ifade etmektedirler. Bu nedenle bu kişilerin örgütte kalma konusunda motive edilmeleri diğerlerine göre daha zor olmaktadır. Çünkü, konusunda bilgi sahibi, yüksek derecede eğitilmiş kişiler örgütün sahip olduğundan fazla bilgiye sahiptir ve örgütsel kaynak açısından değerlidir. Böylece örgütte diğer çalışanlardan farklı pozisyonlara sahiptir ve örgütsel başarı için örgütte tutulmaları kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle örgütten beklentilerinin yükselmesi ve eğitimin öğretmenlere kazandırdığı öz güven, alternatif iş imkanları bulabilme ihtimalleri ve örgütten ayrılma kaygısını taşıyamamalarının bu duruma yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Duygusal bağıllık alt boyutunda, farklılıklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 18'de yapılan Scheffe testinde, birinci ve üçüncü arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile bu anlamlı farklılık, ön lisans mezunlarından kaynaklanmaktadır. Ön lisans mezunu ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, duygusal bağıllık alt boyutunda, örgütsel bağıllıkları yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18:Duygusal Bağlılık Alt Boyutunda Öğretmenlerin Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi

MEAN(X)	EĞİTİM	Grup 1	Grup 2	Grup 3
23.13	Grup 3	*		
25.39	Grup 2			
26.32	Grup 1			

c)İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin kıdeme göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılığı algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 19:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	0-5 Yıl	69	23.81	5.39
	6-10 Yıl	117	25.52	6.12
	10-15 Yıl	165	24.93	5.59
	15 Yıl ve yukarısı	230	26.22	5.81
Toplam		581	25.43	5.80
Devam Bağlılığı	0-5 Yıl	69	17.98	4.06

	6-10 Yıl	117	17.54	5.05
	10-15 Yıl	165	17.69	5.22
	15 Yıl ve Yukarısı	230	17.91	5.27
Toplam		581	17.78	5.07
Normatif Bağlılık	0-5 Yıl	69	12.49	3.95
	6-10 Yıl	117	12.02	4.09
	10-15 Yıl	165	11.64	4.09
	15YılveYukarısı	230	11.54	4.18
Toplam		581	11.78	4.11
Genel Bağlılık	0-5 Yıl	69	54.13	8.95
	6-10 Yıl	117	55.22	11.68
	10-15 Yıl	165	54.32	11.98
	15 Yıl ve Yukarısı	230	55.98	11.40
Toplam		581	55.13	11.36

Tablo 20:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	2	366.773	122.258	3.674	012
	Gruplariçi	578	19199.654	33.275		
	Toplam	580	19566.427			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2	14.633	4.878	188	904
	Gruplariçi	578	14947.474	25.906		
	Toplam	580	14962.107			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	2	58.102	19.367	1.144	331
	Gruplariçi	578	9771.138	16.934		
	Toplam	580	9829.239			
Genel Bağlılık	Gruplararası	2	345.030	115.010	889	446
	Gruplariçi	578	74619.955	129.324		
	Toplam	580	74964.985			

$p>.05$ Anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 20’de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin kıdemlerine göre yalnız duygusal bağlılık boyutunda ($p=.012$) ile farklılık göstermektedir. Tablo 19’da ise; Duygusal bağlılık boyutunda ortalamalara baktığımızda 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=23.81$) ortalama, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=25.52$) ortalama, 10-15 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=24.93$) ortalama, 15 yıl ve

yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin ise ($X=26.22$) ortalama değere sahip olduğunu görmekteyiz. Bütün bu değerlere göre öğretmenlerin örgütte geçirdikleri yıl artıkça örgüte yapacakları yatırımda artacağından, duygusal bağlılıklarının artacağı belirtilebilir. Genel bağlılık ortalamaları da 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=54.13$) ortalama, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=55.12$) ortalama, 10-15 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=54.32$) ortalama, 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin ise ($X=55.98$) ortalama değer ile görüşümüzü destekler niteliktedir. Uzun yıllar aynı örgütte çalışan birey, örgütün kültürünü, amaçlarını daha yakından bilecek ve örgüte uyarlanması artacaktır. Belli bir pozisyonda geçirilen çalışma süresi çalışanı, psikolojik olarak örgüte bağlarken; örgütte geçirilen çalışma süresi ise çalışanı, emeklilik sonrası dönemi planlama gibi, daha çok yatırım yapmaya yönelmiş olduğundan, Becker'in da belirttiği gibi hesapçı bir bağlılığın olduğu söylenebilir. Kısacası çalışanın örgüt geçirdiği süre ile bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü kişi örgütte çalıştığı süre ye bağlı olarak maddi ve maddi olmayan birçok kazanç (emeklilik, terfiye bağlı ücret artışı gibi) elde etmektedir (Colbert vd., 2000:486). Meyer ve Allen'da kıdem ve bağlılık ilişkisini; ileri yaşlarda çalışanların ve kıdem yılı fazla olan bireylerin genelde iyi pozisyonlarda olmaları ve adaletli davranış görmelerine bağlamıştır (Mathieu ve Zajac, 1990:177).

Duygusal bağlılık alt boyutunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testinde, farklılığın birinci ve dördüncü grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu anlamlı farklılığın 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip olan öğretmenlerden kaynaklandığını görülmektedir. 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip olan ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, duygusal bağlılık alt boyutunda, örgütsel bağlılıkları 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21:Duygusal Bağlılık Alt Boyutunda Öğretmenlerin Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi

MEAN(X)	KIDEM	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
23.81	Grup 1	*			
24.93	Grup 3				
25.52	Grup 2				
26.22	Grup 4				

d)İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin branşlara göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılığı algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmektedir.

Tablo 22:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	277	25.44	6.00
	Sosyal Bilgiler	50	25.52	6.81
	Türkçe	49	25.73	4.88
	Fenve Teknoloji	25	25.20	5.61
	Matematik	38	23.57	6.11
	Yabancı Dil	45	26.20	5.19
	G.SanatlarveBeden	40	26.22	5.71
	Diğer	57	25.17	4.99
Toplam		581	25.43	5.80
Devam Bağlılığı	Sınıf Öğretmeni	277	17.45	5.23
	Sosyal Bilgiler	50	17.94	5.05
	Türkçe	49	18.75	5.32
	Fenve Teknoloji	25	16.24	6.41
	Matematik	38	18.50	3.67
	Yabancı Dil	45	17.44	4.40
	G.SanatlarveBeden	40	18.27	3.79
	Diğer	57	18.56	5.47
Toplam		581	17.78	5.07
Normatif Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	277	11.66	4.18
	Sosyal Bilgiler	50	12.46	3.99
	Türkçe	49	11.52	4.30
	Fenve Teknoloji	25	11.63	4.35
	Matematik	38	11.09	3.82
	Yabancı Dil	45	11.71	4.03
	G.SanatlarveBeden	40	13.20	4.04
	Diğer	57	11.59	3.85

Toplam		581	11.78	4.11
Genel Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	277	54.76	12.03
	Sosyal Bilgiler	50	55.80	12.80
	Türkçe	49	56.12	10.89
	Fenve Teknoloji	25	53.12	9.19
	Matematik	38	53.55	10.52
	Yabancı Dil	45	55.22	10.36
	G.SanatlarveBeden	40	57.57	10.89
	Diğer	57	55.66	10.40
Toplam		581	55.13	11.36

Tablo 23:Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	7	192.221	27.460	.812	.577
	Gruplarıçi	573	19374.206	33.812		
	Toplam	580	19566.427			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	7	206.452	29.493	1.145	.333
	Gruplarıçi	573	14755.654	25.752		
	Toplam	580	14962.107			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	7	135.727	19.390	1.146	.332
	Gruplarıçi	573	9693.513	16.917		
	Toplam	580	9829.239			
Genel Bağlılık	Gruplararası	7	558252	79.750	.614	.744
	Gruplarıçi	573	74406.732	129.855		
	Toplam	580	74964.985			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 23’de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin branşlarına göre, farklılık göstermemektedir.

Tablo 22’ ye baktığımızda matematik öğretmenlerinin ($X=23.57$) ortalama ile örgütsel bağlılık algılarına ilişkin, duygusal bağlılık alt boyutunda; ortalamalarının en düşük, Güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ($X=26.22$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Devam bağlılığı alt boyutunda ise; Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ($X=16.24$) ortalama ile en düşük, Türkçe öğretmenlerinin ($X=18.75$) ortalama ile en yüksek, ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Normatif bağlılık alt boyutunda ise matematik öğretmenlerinin ($X=11.09$) ortalama ile en düşük, güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ise ($X=13.20$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel bağlılık ortalamalarında ise, Fen bilgisi öğretmenleri ($X=53.12$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ($X=57.57$) ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bütün bu değerlere göre güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin, sanatsal bakış açılarının örgüte karşı daha duygusal davranmaya yol açtığı ve bu durumun örgütsel bağlılığı artırdığı söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları duygusal, normatif bağlılık ortalamaları düşüktür. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin de, devam ve genel bağlılık ortalamaları en düşük değere sahiptir. Bu durumda, sayısal branşta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bu branştaki öğretmenlerin, duygusal davranmaktan çok, mantık odaklı davranmaları bu duruma yol açmış olabilir.

Eğitim örgütlerinde Sosyal ve kültürel faaliyetlerin, klüplerin, bayram ve organizasyon, okul gazetesi ve dergi çıkarılması gibi birçok faaliyette Türkçe öğretmenleri görevlendirilmektedir. Yine, yıl sonu sergisi, koro çalışmaları, bayram ve yıl sonu organizasyonları gibi birçok faaliyette de Güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenleri görevlendirilmektedir. Ayrıca bu branştaki öğretmenler, bu tür faaliyetleri hazırlamak ve öğrencileri yetiştirmek amacıyla, haftada 6 saate kadar yapmış oldukları ek çalışmalardan ücret almaktadırlar. Böylece hem örgütte daha fazla zaman harcamış, hem de harcadıkları bu zaman karşılığında ücret almaktadırlar. Buna ek olarak okul yöneticilerinin okula yapmış olduğu katkılardan dolayı, en çok teşekkür ve takdir belgesi ile ödüllendirilen branş öğretmenleridir. Bu nedenlerle; Beklenti –değer kuramına göre; bu öğretmenlerin motivasyonlarının ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu düşünülebilir.

3.16.2. İkinci alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri, onların;

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorularına ilişkin ikinci alt problemin bulgular ve yorumu bu bölümde yer almaktadır.

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderliği algılama

düzeylerinin cinsiyete göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel Değeri ve t Testi

Öğretimsel Liderlik	n	X	Sd	t	p
Kadın	398	55.65	12.29	-.785	.436
Erkek	183	56.19	13.32	-.733	

*p>.05 Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 24’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bununla birlikte araştırmamızda öğretimsel Liderlik algılarının (X=56.19) ortalama ile, kadın öğretmenlere (X=55.65) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Hallinger (1985) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için (PIMRS) Principal Intructional Management Rating Scale aracı geliştirilerek uygulanmıştır. Hallinger’in araştırma sonucunda da, öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Arslan, 2007:65).

Yine Martin (1994)'in North Dakota, Nebraska, Colarado, Wyoming, Montana ve Idano eyaletlerinde 1987 ile 1991 yılları arsında yılın müdürü olarak seçilen ilk ve orta dereceli eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerini incelediği araştırmasında cinsiyete göre farklılık bulunamamıştır (Martin, 1994:195).

Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmamızdaki bulgular, yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırma bulgularımızın, literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

b)İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderliği algılama

düzeylerinin yaşlarına göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 25 ve Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 25:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
20-35	212	58.02	11.86
36-45	249	53.20	13.44
46-55	120	57.37	11.15
TOPLAM	581	55.82	12.61

Tablo 26:Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	3022.532	1511.266	9.777	.000
Gruplariçi	578	89339.561	154.567		
TOPLAM	580	92362.093			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 25’de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. ($F=9.777$, $p=.000$). Tablo 26’ ya baktığımızda ise; 20-35 yaş grubundaki öğretmenler, ($X=58.02$) ortalama ile en yüksek ortalama sahiptir. 46-35 yaş grubundaki öğretmenler ise ($X=57.37$) ortalama ile en yüksek değere sahiptir. 36-45 yaş grubunun ortalama değeri ise ($X=53.20$)’dir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etme için yapılan Scheffe testinde farklılığın birinci ve üçüncü grupla ikinci grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu anlamlı farklılığın 36-45 yaş grubundan kaynaklandığını görmekteyiz.

Öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe Testi uygulanmıştır. Tablo 27’de görülen Scheffe testinde farklılığın birinci ve ikinci grupla, üçüncü ve ikinci grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu anlamlı farklılığın 20-35 yaş grubundan kaynaklandığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin

öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, en olumlu algılayan grup, 20-35 yaş grubudur.

Tablo 27:Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algılarındaki Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi

MEAN(X)	YAŞ	Grup 1	Grup 2	Grup 3
53.20	Grup 2			*
57.37	Grup 3		*	
58.02	Grup 1		*	

c) İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderliği algılama düzeylerinin eğitimlerine göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 28:Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Ön lisans	93	55.89	13.93
Lisans	458	55.79	12.49
Yüksek Lisans	30	56.06	10.46
TOPLAM	581	55.82	12.61

Tablo 29:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	2.594	1.297	.008	.992
Gruplariçi	578	92359.499	159.792		
TOPLAM	580	92362.093			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık yoktur

Tablo 29’da görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, ön lisans mezunları ($X=55.89$) ortalama ve lisans mezunlarının ($X=55.79$) ortalama ile birbirlerine yakın değerlere sahip iken, yüksek lisans mezunları ($X=56.06$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu da öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğretimsel liderlik algılarının da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderliği algılama düzeylerinin kıdemlerine göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 30:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
0-5 Yıl	69	58.17	10.82
6-10 Yıl	117	57.24	12.53
10-15 Yıl	165	54.38	11.83
16 Yıl ve Yukarısı	230	55.43	13.57
TOPLAM	581	55.82	12.61

Tablo 31:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	3	997.036	332.345	2.099	.099
Gruplariçi	577	91365.57	158.345		
TOPLAM	580	92362.093			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 30’ye baktığımızda, 10-15 yıl çalışan öğretmenler (X=54.38) ortalama ile en düşük değere sahipken, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları (X=58.17) ortalama ile en yüksek değere sahiptir. Yine 16 yıl

ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları da ($X=55.43$) ile 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($X=54.38$) yakın değerdedir. Buradan da kıdem yılı arttıkça öğretimsel liderlik algılarının düştüğü söylenebilir.

e) İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderliği algılama düzeylerinin branşlarına göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 32 ve Tablo 33’de verilmektedir.

Tablo 32:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Sınıf Öğretmeni	277	55.36	13.57
Sosyal Bilgiler	50	55.76	12.70
Türkçe	49	58.46	9.25
Fen ve Teknoloji	25	57.88	9.79
Matematik	38	57.02	11.28
Yabancı Dil	45	55.15	12.84
Güzel Sanatlar ve Beden E.	40	56.00	11.61
Diğer	57	54.54	12.88
TOPLAM	581	55.82	12.61

Tablo 33:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	7	676.930	9.704	.604	.753
Gruplarıçi	573	91685.163	160.009		
TOPLAM	580	92362.093			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 33’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 32’de ise; Diğer branşlarda yer alan öğretmenler (X=54.54) ortalama ile en düşük ortalama değere sahipken, Türkçe öğretmenleri (X=58.46) ile en yüksek ortalama değere sahiptir. Fen ve teknoloji öğretmenleri (X=57.88) ve matematik öğretmenleri (X=57.02) ile yakın değerlere sahiptir. Temel dersler olarak nitelendirilen, Türkçe, Fen ve teknoloji ve matematik dersleri öğretmenleri, eğitim yöneticileri ile, müfredat, okul kaynaklarını etkin kullanma, sosyal ve kültürel faaliyetler, bilim olimpiyatları, sosyal klüp çalışmaları gibi öğretimsel liderlik boyutlarıyla ilgili birçok çalışma yapmaktadırlar. Bu yapılan çalışmalarda eğitim yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü gerçekleştirme düzeyi, diğer branşlara göre daha fazla gerektirmektedir. Bu nedenle Türkçe, fen ve teknoloji ile matematik branşı öğretmenlerinin, öğretimsel liderlik algılarının yüksek olduğu düşünülebilir.

3.16.3. Üçüncü alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri, onların;

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorularına ilişkin üçüncü alt problemin bulgular ve yorumu bu bölümde yer almaktadır.

a)İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderliği algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo 34’ de verilmektedir.

Tablo 34:Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel Değeri ve t Testi

Dönüşümcü Liderlik	n	X	Sd	t	p
Kadın	398	67.85	14.83	- .121	.904
Erkek	183	68.02	16.82	-.116	

*p>.05 Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 34’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yine aynı tabloda erkek öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ile ilgili algı ortalamaları ($X=68.02$) ile, kadın öğretmenlerin algı ortalamalarına göre ($X=67.85$) daha olumludur. Bu ortalamalara göre kadın öğretmenlerin eğitim yöneticilerinden yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı beklediği söylenebilir. Ülkemizde kadın eğitim yöneticilerinin azlığı ve erkek öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabilir. Zira erkek öğretmenler arkadaşlık, okul dışı görüşme, siyasal yakınlık, benzer sosyal gruplara katılma gibi etkenler erkek öğretmenlerin algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Alıç’ın (1985) yapmış olduğu “Okul Müdürünün Liderlik Davranışları İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” adlı araştırma bulguları değerlendirmemizi destekler niteliktedir. Alıç’ın araştırmasında da erkek öğretmenler, okul müdürünün liderlik davranışlarını, kadın öğretmenlere oranla daha olumlu algılamaktadır.

b)İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderliği algılama düzeylerinin yaşlarına göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 35 ve Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 35:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
20-35	212	70.23	15.20
36-45	249	64.79	16.01
46-55	120	70.25	13.65
TOPLAM	581	67.90	15.47

Tablo 36:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	4219.719	2109.860	9.059	.000
Gruplariçi	578	134619.26	232.905		
TOPLAM	580	138838.98			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 36’de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F=8.824$, $p=.000$).

Tablo 35’de ise; 46-55 yaş gurubu ($X=70.25$) dönüşümcü liderlik algı ortalaması ile en yüksek değere sahip iken, 36-45 yaş grubundaki

öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının ortalama değeri ($X=64.79$) ile en düşük değere sahiptir.

Tablo 37: Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algılarındaki Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Testi

MEAN(X)	YAŞ	Grup 1	Grup 2	Grup 3
64.79	Grup 2	*		
70.23	Grup 1			
70.25	Grup 3			

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etme için yapılan Scheffe testinde farklılığın birinci ve üçüncü grupla ikinci grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir.

d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderliği algılama düzeylerinin eğitimlerine göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 38 ve Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 38:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Ön lisans	212	69.09	18.24
Lisans	249	67.63	14.96
Yüksek Lisans	120	68.43	14.08
TOPLAM	581	67.90	15.47

Tablo 39:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	174.846	87.423	.364	.695
Gruplariçi	578	138664.13	239.903		
TOPLAM	580	138838.98			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık yoktur

Tablo 39’da da görüldüğü gibi İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 38’de lisans mezunları ($X=67.63$) dönüşümcü liderlik algı ortalaması ile en düşük ortalamaya sahip iken, ön lisans mezunları ($X=69.09$) algı ortalaması ile en yüksek değere sahiptir. Yüksek lisans mezunları ise ($X=68.43$) ile lisans mezunlarına yakın ortalamaya değere sahiptir. Eğitim

düzeyi yükseldikçe, çalışanların bir eğitim liderinden beklentileri de artmaktadır. Bu nedenle lisans ve yüksek lisans mezunlarının, ön lisans mezunlarına göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirtilebilir.

d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderliği algılama düzeylerinin kıdemlerine göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 40 ve Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 40:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
0-5 Yıl	69	71.42	12.91
6-10 Yıl	117	69.07	15.72
10-15 Yıl	165	67.09	14.46
16 Yıl ve Yukarısı	230	66.83	16.60
TOPLAM	581	67.90	15.47

Tablo 41:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	3	1382.365	460.788	1.934	.123
Gruplarıçi	577	137456.616	238.226		
TOPLAM	580	138838.981			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 41’de görüldüğü gibi, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 40’da ise; 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı ortalamaları (X=71.42) ile en yüksek ortalamaya sahipken, 16 yıl ve yukarısı çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları (X=66.83) ile en düşük değere sahiptir. Yukarıdaki bu farklılıkları “bürokratik sosyalleşme” teorisi ile açıklayabiliriz. Bürokratik sosyalleşme; örgüt içerisinde bireylerin çalışma deneyimleri arttıkça, kişiliklerinin değişeceğini belirtmektedir (Aydın, 1994:230). Diğer bir deyişle, çalışanların deneyimleri arttıkça, okul içindeki bürokratik beklentilerin ağırlığı da artmaktadır. Yukarıdaki verilere göre ilköğretim öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları düşmektedir. Bu durum kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin de arttığı ve eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları konusunda yeterli görmedikleri söylenebilir. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin ise eğitim yöneticilerini dönüşümcü liderlik davranışları konusunda yeterli bulmaktadırlar.

e)İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderliği algılama düzeylerinin branşlarına göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43’de verilmektedir.

Tablo 42:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Sınıf Öğretmeni	277	67.57	15.98
Sosyal Bilgiler	50	68.90	15.45
Türkçe	49	72.34	11.24
Fen ve Teknoloji	25	72.56	11.71
Matematik	38	66.44	15.32
Yabancı Dil	45	68.40	15.43
Güzel Sanatlar ve Beden E.	40	66.40	15.23
Diğer	57	64.43	17.19
TOPLAM	581	67.90	15.47

Tablo 43:Öğretmenlerin Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Branş Durumuna Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	7	2455.656	350.808	1.474	.174
Gruplariçi	573	136383.325	238.016		
TOPLAM	580	138838.981			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 43’de görüldüğü gibi, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 42’de ise Diğer branştaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı ortalamaları (X=64.43) ile en düşük ortalamaya sahipken, fen ve teknoloji öğretmenlerinin algı ortalamaları (X=72.56) ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algı ortalamaları da (X=72.34) ortalama ile fen ve teknoloji öğretmenlerine yakın değerdedir.

Son yıllarda, özellikle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Türkiye’de de model oluşturan “Bilim Olimpiyatları”nda fen ve teknoloji öğretmenlerinin yoğun çalışması beklenmektedir. Proje hazırlama ve katılım konusunda zorunluluğun olduğu bu olimpiyatta, eğitim yöneticilerinin bilim ve teknolojideki yeniliklere bakış açısının olumlu olması beklenmektedir. Bu çalışmalarda en yoğun lider – çalışan paylaşımı Fen ve teknoloji öğretmenleri ile olmaktadır. Bu nedenle, Fen ve teknoloji öğretmenlerinin, dönüşümcü liderlik algılarının yüksek olduğu düşünülebilir.

3.16.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri; onların,

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorularına ilişkin dördüncü alt problemin bulgular ve yorumu bu bölümde yer almaktadır.

a)İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo cc'da verilmektedir.

Tablo 44:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Betimsel Değeri ve t Testi

Örgütsel Bağlılık		n	X	Sd	t	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	17	26.70	5.66	-.218	.828
	Erkek	41	27.09	6.42	-.230	
Devam Bağlılığı	Kadın	17	18.11	5.74	1.059	.294
	Erkek	41	16.39	5.62	1.049	
Normatif Bağlılık	Kadın	17	15.35	3.63	2.292	.026
	Erkek	41	12.82	3.88	2.356	
Genel	Kadın	17	60.70	8.58	1.429	.159
	Erkek	41	56.58	10.50	1.554	

*p>.05 Anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 44’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre normatif bağlılık alt boyutunda ($p=.026$) değeri ile anlamlı farklılık göstermektedir.

Aynı tabloda; kadın yöneticilerin yalnızca duygusal bağlılık alt boyutundaki algılama düzeyleri, ($X=26.70$) ortalama değeri ile en düşüktür. Yine kadı yöneticilerin; Devam bağlılığı algılama düzeyleri ($X=18.11$) algı ortalaması, normatif bağlılık ($X=15.35$) algı ortalaması ve genel bağlılık algı ortalaması ($X=60.70$) ile erkek eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algı ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumda kadın eğitim yöneticilerinin, örgütsel bağlılıklarının, erkek eğitim yöneticilerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemine baktığımızda değişik sektörlerde kadın yöneticilerin sayısı giderek artarken, eğitim yönetiminde aynı artışı görememekteyiz. Türkiye’de çalışan kesimin yaklaşık % 30’unu kadınlar oluşturmaktadır. Orta ve Üst düzey yönetimdeki kadınların sayısı yaklaşık % 10’dur (Çelikten, 2004). İlk ve orta öğretimde görevli erkek ve kadın yöneticiler hakkında ise net bir veri bulunamamıştır. Araştırmamızın evrenini oluşturan İzmir MEM İstatistik Bölümünde de konu ile ilgili veri bulunmamaktadır. Yine MEB Bakanlığının her yıl düzenli olarak yayınlanan “Milli Eğitim: Sayısal Veriler” kitapçığında da öğretmen sayıları verildiği halde, eğitim yöneticilerinin sayıları verilmemektedir. Kısaca bütün bunların ışığında eğitim yönetiminde kadın yöneticilerin erkek yöneticiler kadar yer almadığını söyleyebiliriz. Bu nedenle atanmış olan kadın yöneticiler, erkek meslektaşlarından daha fazla performans göstermeye çalışmakta, başarılı olmak ve yaşamın her alanında olduğu gibi geleneksel çizginin dışına çıkmak zorundadır. Kısaca kadınların örgütsel üyeliği kazanabilmeleri için erkeklere göre daha fazla engeli aşmak zorunda olmalarıdır. Bütün bunların kadın

yöneticileri örgütlerine olan “Devam ve Normatif Bağlılığı” nı arttırdığı belirtilebilir. Ayrıca bir örgütün formal ve informal iletişim örgüt için önem taşımaktadır. Kadın yöneticilerin erkelerin yoğun iş ortamlarında örgütsel iletişimde yer alma oranı değişiklik göstermektedir. Kadın yöneticiler Türkiye gibi toplumsal normların yoğun olduğu ülkelerde, evli kadınlar resmi olmayan iş toplantılarına ya katılmamakta ya da eşleriyle birlikte yer almaktadırlar. Yine erkek çalışanlar kadın yöneticileri ile informal iletişim kurmaktan kaçınmaktadır. Bütün bunların, kadın yöneticilerin “Duygusal Bağlılık” alt boyutunda örgütsel bağlılığının düşük olmasına yol açığı düşünülebilir.

Aven’in cinsiyete ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ölçmek amacı ile 27 bağımsız değişkeni kullanarak yaptığı araştırmada cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılığı ulaşılamamıştır (Colbert vd., 2000:486). Duygusal ve devam bağlılığında farklılığın olamamasının nedeni; Moss ve Jensrud (1995:2) de belirttiği gibi yöneticilere kadın ve erkek olarak ayırmaksızın eşit sorumluluk verilmesi olabilir. Eğitim örgütlerinde yapılan görev tanımları gereği bireyler nasıl davranmaları gerektiğinin de bu farklılıkların oluşmama nedeni olduğu düşünülebilir.

b)İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin yaşlarına göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 45 ve Tablo 46 ’da verilmektedir.

Tablo 45:Eğitim yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	20-35	15	26.93	7.43
	36-45	20	27.00	4.74
	46-55	23	27.00	6.61
Toplam		58	26.98	6.16
Devam Bağlılığı	20-35	15	18.06	4.69
	36-45	20	15.65	5.75
	46-55	23	17.21	6.16
Toplam		58	16.89	5.66
Normatif Bağlılık	20-35	15	14.53	3.68
	36-45	20	13.45	4.12
	46-55	23	13.04	4.03
Toplam		58	13.56	3.95
Genel Bağlılık	20-35	15	60.00	10.83
	36-45	20	56.80	10.18
	46-55	23	57.21	9.73
Toplam		58	57.79	10.08

Tablo 46:Eğitim yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	2	049	.025	.001	.999
	Gruplariçi	55	2164.933	39.362		
	Toplam	57	2164.983			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2	53.983	26.991	.837	.438
	Gruplariçi	55	1773.396	32.244		
	Toplam	57	1827.379			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	2	20.584	10.292	.649	.526
	Gruplariçi	55	871.640	15.848		
	Toplam	57	892.224			
Genel Bağlılık	Gruplararası	2	100.404	50.202	.484	.619
	Gruplariçi	55	5699.113	103.620		
	Toplam	57	5799.517			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 46’da da görüldüğü gibi, İlköğretim eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 45’de ise 20-35 yaş gruplarında görev yapan eğitim yöneticilerinin duygusal bağlılık ile ilgili algı ortalamaları ($X=26.93$) ile en düşük iken, devam bağlılığı algı ortalaması ($X=18.06$), normatif bağlılık algı

ortalaması ($X=14.53$), genel bağlılık ortalaması ($X=60.00$) ile en yüksek algı ortalamasına sahiptir. Diğer bir ifade ile duygusal bağlılık alt boyutu dışında diğer boyutlar ve genel bağlılıkta yaş ortalaması en düşük grup olan 20-35 yaş grubunun, örgütsel bağlılık algıları en yüksek grup olduğu söylenebilir. Genel bağlılık ortalamalarında ise 46-55 yaş grubunda görev yapan eğitim yöneticileri ($X=57.21$) örgütsel bağlılık algı ortalaması ile, 36-45 yaş grubundaki eğitim yöneticilerine ($X=56.80$) göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. 36-45 yaş grubundaki yöneticilerin örgütlerinden beklentilerinin karşılanamaması, örgütsel bağlılığın düşük olmasına yol açabilir. Bu yaş grubundaki eğitim yöneticileri kariyer ilerlemesinde önemli bir noktada bulunmaktadır. Zira şube müdürlüğü, ilçe MEM gibi müdürlük basamakları için geçiş dönemidir. Bu durum yöneticilerin okula odaklanmalarını ya da beklentilerinin yüksek olması ve bu beklentileri karşılayamama kaygısı da örgütsel bağlılık algı ortalamalarını düşürdüğü belirtilebilir.

20- 35 yaş grubu yöneticiliğe yeni başlamış ve kendini önemli bir potansiyel görebilmektedir. Böyle bir durumda motivasyonu da yüksek olması beklenmektedir. Nortcraft ve Neale (1990:461)'e göre personel ve örgüt arasında yazılı olmayan karşılıklı beklentiler bütünü olarak tanımlanan “psikolojik sözleşme de etken olabilmektedir. Beklentilerin yoğun olduğu sözleşmede yine çalışanın motivasyonu ve dolayısıyla bağlılığı yüksektir. Yöneticilik kariyerinin başlangıcında olması işi ve örgütüyle ilgili gelecek planları yapmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

c)İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin eğitimlerine göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitimlerine göre anlamlı bir fark

gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 47 ve 48’da verilmektedir.

Tablo 47:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans	8	25.12	6.22
	Lisans	44	26.75	6.29
	Yüksek	6	31.16	3.37
	Lisans			
Toplam		58	26.98	6.16
Devam Bağlılığı	Ön Lisans	8	19.12	6.83
	Lisans	44	16.27	5.54
	Yüksek	6	18.50	4.59
	Lisans			
Toplam		58	16.89	5.66
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	8	12.87	4.88
	Lisans	44	13.54	3.97
	Yüksek	6	14.66	2.65
	Lisans			
Toplam		58	13.56	3.95
Genel Bağlılık	Ön Lisans	8	57.12	10.74
	Lisans	44	56.88	9.90
	Yüksek	6	65.33	8.84
	Lisans			
Toplam		581	57.79	10.08

Tablo 48:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	D	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	57	135.024	67.512	1.829	.170
	Gruplariçi		2029.958	36.908		
	Toplam		2164.983			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	57	72.277	36.139	1.132	330
	Gruplariçi		1755.102	31.911		
	Toplam		1827.379			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	257	11.107	5.553	.347	.709
	Gruplariçi		881.117	16.020		
	Toplam		892.224			
Genel Bağlılık	Gruplararası	57	380.877	190.439	1.933	.154
	Gruplariçi		5418.640	98.521		
	Toplam		5799.517			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 48’de görüldüğü gibi, İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 47’de ise; Yüksek lisans mezunlarının; duygusal bağlılık alt boyutunda ($X=31.16$) algı ortalaması, normatif bağlılık alt boyutunda ($X=14.66$) algı ortalaması, ve genel bağlılıkta ($X=65.33$) algı ortalaması ile en yüksek algı ortalaması değerine sahip olduğu görülmektedir. Yalnızca devam bağlılığında, ön lisans mezunlarının ($X=19.12$) algı ortalaması ile en yüksek olduğu görülmektedir. Devam bağlılığında ön lisans mezunlarının yüksek olmasının nedeni, bu gruptaki eğitim yöneticilerinin, uzun yıllar meslekte olmaları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü, MEB’nın 1990 yılından sonraki tüm eğitim fakültelerinin öğrenim süresi lisans düzeyine çıkarılmıştır. Ön lisans eğitime sahip yöneticiler, lisans tamamlamamış ve bu tarihten önceki mezunları içermektedir. Bu nedenle, örgütte kalma süreleri, yaş ve kıdemleri de büyük olasılıkla fazladır. Bütün bu nedenlerle, eğitim yöneticilerinin devam bağlılığının yüksek olması beklenebilir. Duygusal, normatif ve genel bağlılık oranlarına baktığımızda, eğitim yöneticilerinin, eğitim düzeyleri yükseldikçe, örgütsel bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Rowden (1999:32-33)’in de belirttiği gibi eğitim durumu örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Araştırmamızda bu ilişkinin pozitif olduğu görülmüştür.

d) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin kıdemlerine göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 49 ve 50’de verilmektedir.

Tablo 49:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	5-10 Yıl	9	25.00	8.84
	10-15 Yıl	15	26.80	5.80
	15YılveYukarısı	34	27.58	5.55
Toplam		58	26.98	6.16
Devam Bağlılığı	5-10 Yıl	9	17.55	2.65
	10-15 Yıl	15	16.73	6.61
	15YılveYukarısı	34	16.79	5.91
Toplam		58	16.89	5.66
Normatif Bağlılık	5-10 Yıl	9	14.77	2.86
	10-15 Yıl	15	13.13	4.73
	15YılveYukarısı	34	13.44	3.87
Toplam		58	13.56	3.95
Genel Bağlılık	5-10 Yıl	9	57.66	9.16
	10-15 Yıl	15	56.40	12.56
	15YılveYukarısı	34	58.00	9.39
Toplam		58	57.79	10.08

Tablo 50:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	2	48.347	24.174	.628	.537
	Gruplariçi	55	2116.635	38.484		
	Toplam	57	2164.983			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2	4.665	2.332	.070	.932
	Gruplariçi	55	1822.714	33.140		
	Toplam	57	1827.379			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	2	16.553	8.276	.520	.598
	Gruplariçi	55	875.671	15.921		
	Toplam	57	892.224			
Genel Bağlılık	Gruplararası	2	3.917	1.959	.019	.982
	Gruplariçi	55	5795.600	105.375		
	Toplam	57	5799.517			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 50’de görüldüğü gibi, İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 49’da ise; 5-10 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin duygusal bağlılık boyutunda algı ortalamaları ($X=25.00$) ile en düşük değere sahiptir. 10-15 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının ($X=26.80$) değere sahip olduğu görülmektedir. 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin algı ortalamaları ise ($X=27.58$) ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu değerlere baktığımızda, kıdem ve duygusal bağlılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. 5-10 yıl görev yapan yöneticiler örgütlerine adaptasyon dönemi geçirmeleri, örgüte yatırımlarının 16 yıl ve yukarısı çalışanlara göre daha az olması duygusal bağlılık alt boyutunda, örgütsel bağlılıklarının düşük olmasına yol açmış olabilir.

5-10 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin devam bağlılığı algı ortalamaları ($X=17.55$), normatif bağlılık algı ortalamaları ($X=14.77$) ortalama ile en yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. Örgüt içinde herhangi bir pozisyonda çalışılan süre ve örgütte çalışılan toplam süre ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre, çalışanların örgütteki çalışma süresi ile bağlılık arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken aynı pozisyonda geçirilen yıl sayısı ile bağlılık arasında ters bir ilişki söz konusudur (Balay, 2000:58). Obeng ve Ugboro (2003:96) da örgütte alışılan süre arttıkça örgütsel bağlılık artmasına rağmen, bir pozisyonda geçirilen süre uzadıkça duygusal ve normatif bağlılığın azalttığını belirtmektedirler. 15 yıl ve yukarısı eğitim yöneticilerinin, uzun süre aynı pozisyonda kaldıkları düşünülebilir.

Genel bağlılık algı ortalamalarına baktığımızda ($X=56.40$) ile 10-15 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin en düşük ortalamalara sahip olduğu, 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin ise ($X=58.00$) algı ortalaması ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

e) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılığı algılama düzeylerinin branşlarına göre farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 51 ve 52’de verilmektedir.

Tablo 51:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Betimsel Değeri

BOYUT		N	X	Sd
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	28	26.00	6.77
	Sosyal Bilgiler	8	28.25	6.08
	Türkçe	3	30.33	4.72
	Fenve Teknoloji	7	25.85	6.20
	Matematik	2	29.50	2.12
	Yabancı Dil	3	28.00	5.19
	Diğer	7	28.00	6.16
Toplam		58	26.98	6.16

Devam Bağlılığı	Sınıf Öğretmeni	28	16.96	6.70
	Sosyal Bilgiler	8	16.37	3.66
	Türkçe	3	17.00	5.19
	Fenve Teknoloji	7	16.42	6.39
	Matematik	2	13.50	4.94
	Yabancı Dil	3	19.66	2.51
	Diğer	7	17.42	4.64
Toplam		58	16.89	5.66
Normatif Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	28	13.32	4.57
	Sosyal Bilgiler	8	13.00	2.97
	Türkçe	3	14.00	2.00
	Fenve Teknoloji	7	14.71	4.07
	Matematik	2	12.50	2.12
	Yabancı Dil	3	17.00	3.00
	Diğer	7	12.71	3.59
Toplam		581	13.56	3.95

Genel Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	28	56.32	11.61
	Sosyal Bilgiler	8	57.87	7.43
	Türkçe	3	61.66	4.50
	Fenve Teknoloji	7	58.42	10.48
	Matematik	2	57.00	2.82
	Yabancı Dil	3	65.00	5.19
	Diğer	7	58.42	11.10
Toplam		581	57.79	10.08

Tablo 52:Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılığı Algılama Düzeylerinin Branş Durumuna Göre Varyans Analizi

BOYUT	KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	6	105.459	17.576	.435	.852
	Gruplariçi	51	2059.524	40.383		
	Toplam	56	2164.983			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	6	51.945	8.657	249	.958
	Gruplariçi	51	1775.435	34.812		
	Toplam	56	1827.379			

Normatif Bağlılık	Gruplararası	6	56.760	9.460	.577	.746
	Gruplariçi	51	835.464	16.382		
	Toplam	56	892.224			
Genel Bağlılık	Gruplararası	6	268.440	44.740	.413	.867
	Gruplariçi	51	5531.077	108.452		
	Toplam	56	5799.517			

* $p>.05$ Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 52’de görüldüğü gibi; İlköğretim eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 51’de, Duygusal bağlılık alt boyutunda Türkçe öğretmenlerinin algı ortalamaları ($X=30.33$) ile en yüksek değere sahiptir. Sınıf öğretmeni branşında olan eğitim yöneticileri ise ($X=26.00$) ortalama ile en düşük değere sahiptir.

Yabancı dil branşındaki eğitim yöneticileri Devam bağlılığında algı ortalamaları ($X=19.66$), normatif bağlılıkta algı ortalamaları ($X=17.00$) ve genel bağlılıkta ise ($X=65.00$) ile en yüksek ortalama değere sahiptir.

Devam bağlılığında ($X=13.50$) ve normatif bağlılıkta ($X=12.50$) ortalama ile matematik branşı olan eğitim yöneticileri en düşük algı ortalamasına sahiptir.

Genel bağlılık da ise yine sınıf öğretmenleri ($X=56.32$) algı ortalaması ile en düşük değere sahiptir. Genel anlamda matematik ve sınıf öğretmeni

branşında olan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık ile algılarının, yabancı dil branşında olan eğitim yöneticilerine göre daha düşük olduğu belirtilebilir. Sınıf öğretmeni branşında olan eğitim yöneticilerinin, eğitim durumları genel olarak ön lisans düzeyindedir. Eğitim durumu daha önce de belirtildiği gibi, örgütsel bağlılık algılarının düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Aynı nedenden dolayı, yabancı dil branşında olan eğitim yöneticileri, mutlak lisans ve filoloji ve yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun yöneticiler olması, örgütsel bağlılığı arttırmış olabileceği düşünülmektedir.

3.16.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri, onların;

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorulara ilişkin beşinci alt problem bulgular ve yorum bu bölümde yer almaktadır.

a) Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo 53’de verilmektedir.

Tablo 53:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Cinsiyet Durumuna Betimsel Değeri ve t Testi

Öğretimsel Liderlik	n	X	Sd	t	p
Kadın	17	65.11	7.72	-.785	.436
Erkek	41	66.68	6.55	-.733	

*p>.05 Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 53’de görüldüğü gibi ilköğretim eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Erkek yöneticilerin, Öğretimsel Liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, (X=66.68) ortalama ile, kadın yöneticilerin, (X=65.11) ortalamalarına göre daha olumludur. Aksoy ve Işık (2008)’ın “ İlköğretim Eğitim yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini” araştırmasında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitim örgütlerinde de diğer organizasyonlarda olduğu gibi yapılan görev tanımları gereği bireyler nasıl davranmaları gerektiğini bilmektedirler (Eagly ve Johnson, 1990:233-234). Böylece yöneticiler, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin cinsiyet farklılıkları göstermeden, yönetsel etkinliği esas alan davranışlar sergilemektedirler. Bu durum kadın ve erkek yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin farklılık görülmemesi nedeni olduğu düşünülebilir.

b) Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre

anlamalı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 54 ve Tablo 55’de verilmektedir.

Tablo 54:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
20-35	15	65.93	5.52
36-45	20	65.25	8.32
46-55	23	67.26	6.46
TOPLAM	58	66.22	6.89

Tablo 55:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	44.968	22.484	.465	.631
Gruplariçi	55	2661.118	48.384		
TOPLAM	57	2706.086			

* $p > .05$ Anlamalı bir farklılık vardır.

Tablo 55’e baktığımızda İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamalı bir fark görülmemiştir.

Tablo 54’de, 36-45 yaş grubundaki eğitim yöneticileri ($X=65.25$) ortalama ile öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri en düşük iken, 46-35 yaş grubundaki eğitim yöneticilerinin ortalamaları ($X=67.26$) değerinde olduğu görülmektedir. Ortalama değerleri dikkate

aldığımızda yaş ortalamaları ilerledikçe eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin de arttığını söyleyebiliriz.

Öğretimsel liderlik, eğitim öğretimin, uygulama ve işleyişi ile yakından ilgilidir. Ayrıca, zaman içinde öğrenilebilir bir liderlik tarzıdır. Eğitim ve tecrübe ile artırılabilen öğretimsel liderlik davranışlarının, yaş ile pozitif anlamlı bir ilişki içinde olduğu düşünülebilir.

c) Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Eğitimlerine Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 56 ve Tablo 57’de verilmektedir.

Tablo 56:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Ön lisans	8	63.12	11.39
Lisans	44	66.63	5.92
Yüksek Lisans	6	67.33	6.28
TOPLAM	58	66.22	6.89

Tablo 57:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	91.696	45.848	.965	.388
Gruplarıçi	55	2614.390	47.534		
TOPLAM	57	2706.086			

* $p > .05$ Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 57'ye baktığımızda İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 56'da ortalamalara baktığımızda ise ön lisans mezunu eğitim yöneticilerinin, öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeyine ilişkin ($X=63.12$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, yüksek lisans mezunlarının ($X=67.33$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyi yükseldikçe öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir.

d) Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 58 ve Tablo 59’da verilmektedir.

Tablo 58:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
0-10 Yıl	9	65.77	5.30
10-15 Yıl	15	64.40	9.59
16 Yıl ve Yukarısı	34	67.14	5.80
Toplam	58	66.22	6.89

Tablo 59:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	80.666	40.333	.845	.435
Gruplarıçi	55	2625.420	47.735		
TOPLAM	57	2706.086			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 59'a baktığımızda İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 58'de; 15 yıl ve yukarısı yıl kıdeme sahip olan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri ($X=79.88$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. 0-10 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticileri ($X=65.77$) ortalama ile 5-10 yıl eğitim yöneticilerinin ortalama değerine yakın bir değere sahiptir. 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri; 0-10 yıl ve 10-15 yıl kıdeme sahip olan eğitim yöneticilerine göre daha olumludur.

Daresh ve Ching Jen'in (1985), araştırmasında ABD 'de Ohio Bölgesinde 107 lisede, eğitim yöneticileri ve bölüm başkanlarının, kendileri ile ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla 30 soruluk Öğretim Liderliği Davranışları Anketi uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan kıdemle öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Daresh ve Liu, 1985:22). Araştırmamız literatürle tutarlılık göstermektedir.

e) Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 60 ve Tablo 61'de verilmektedir.

Tablo 60:Eğitim yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Sınıf Öğretmeni	28	66.03	8.46
Sosyal Bilgiler	8	64.87	5.56
Türkçe	7	67.00	8.88
Fen ve Teknoloji	3	67.85	4.29
Matematik	2	69.00	.00
Yabancı Dil	3	63.66	6.65
Diğer	7	66.85	4.52
TOPLAM	58	66.22	6.89

Tablo 61:Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	73.866	12.311	.239	.962
Gruplariçi	55	2632.220	51.612		
TOPLAM	57	2706.086			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 61'e baktığımızda İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 60'da ise; Matematik branşında olan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin ($X=69.00$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğunu görmekteyiz. Yabancı dil branşında olan eğitim yöneticilerinin de ($X=63.66$) ortalama ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir.

3.16.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ilişkin görüşleri, onların;

a)Cinsiyet

b)Yaş

c)Eğitim

d)Kıdem

e)Branşlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorularına ilişkin dördüncü alt problemin bulgular ve yorumu bu bölümde yer almaktadır.

a) Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo 62'de verilmektedir.

Tablo 62:Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Cinsiyet Duruma Göre Betimsel Değeri ve t Testi

Dönüşümcü Liderlik	n	X	Sd	t	p
Kadın	17	78.05	9.39	-.228	.821
Erkek	41	78.75	11.06	-.244	

*p>.05 Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 62’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Erkek eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri (X=78.75) ortalama ile, kadın yöneticilerin görüşlerine göre (X=78.05) daha olumlu olduğu görülmektedir. Arslantaş ve Pekdemir (2007)’in yaptıkları araştırmada da, yöneticilerin dönüşümcü liderlik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Kabacoff ve Yönetim Araştırma Grubunun yaptığı ortak çalışmada 143 şirkette toplamda 17491 kişi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada kadın yöneticiler, özellikle sonuçları izleme ve sonuçlara ulaşma davranışlarında, erkek yöneticiler ise vizyon yaratma davranışlarında farklılık göstermişlerdir (Eren, 2001:87). Vizyon oluşturma, dönüşümcü liderlik özellikleri arasında yer almaktadır.

b) Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaşlarına Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre

anlamalı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 63 ve Tablo 64’de verilmektedir.

Tablo 63:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Duruma Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
20-35	15	78.20	8.69
36-45	20	77.20	11.83
46-55	23	79.95	10.67
TOPLAM	58	78.55	10.52

Tablo 64:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Yaş Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	83.788	41.894	.370	.692
Gruplarıçi	55	6228.557	113.246		
TOPLAM	57	6312.345			

* $p > .05$ Anlamalı bir farklılık yoktur.

Tablo 64’de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamalı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 63’de ise; ortalama değerlerine baktığımızda 36-45 yaş grubundaki eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri

($X=77.20$) ortalama ile en düşük, 46-55 yaş grubundaki eğitim yöneticileri ($X=79.95$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Yine yaş ortalamaları ile, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

c) Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitimlerine Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 65 ve Tablo 66’da verilmektedir.

Tablo 65: Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Ön lisans	8	72.25	17.76
Lisans	44	79.54	8.89
Yüksek Lisans	6	79.66	8.11
TOPLAM	58	78.55	10.52

Tablo 66:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	368.602	184.301	1.705	.191
Gruplarıçi	55	5943.742	108.068		
TOPLAM	57	6312.345			

* $p>.05$ Anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 66'ya baktığımızda İlköğretim okulunda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 65'de ise; ön lisans mezunu eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri ($X=72.25$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, yüksek lisans mezunlarının ($X=79.66$) ortalama ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim yöneticilerinin eğitim durumu yükseldikçe, dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri de yükselmektedir.

b) Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 67 ve Tablo 68'de verilmektedir.

Tablo 67:Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
0-10 Yıl	9	77.11	10.44
10-15 Yıl	15	76.40	12.77
16 Yıl ve Yukarısı	34	79.88	9.54
TOPLAM	58	78.55	10.52

Tablo 68:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Kıdem Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	148.327	74.163	.662	.520
Gruplarıçi	55	6164.018	112.073		
TOPLAM	7	6312.345			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 68'e baktığımızda İlköğretim okulunda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 67'de ise 10-15 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri (X=76.40) ortalama ile en düşük değere sahip iken, 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin (X=79.88) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile

eğitim yöneticilerinin kıdem durumu yükseldikçe, dönüşümcü liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri daha olumlu olmaktadır.

e) Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Algılarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılıkları

İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan ANOVA Testi sonuçları Tablo 69 ve Tablo 70’de verilmektedir.

Tablo 69:Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Betimsel Değeri

GRUPLAR	N	X	Sd
Sınıf Öğretmeni	28	78.32	12.48
Sosyal Bilgiler	8	80.75	7.16
Türkçe	3	79.66	10.96
Fen ve Teknoloji	7	80.71	6.70
Matematik	2	72.50	23.33
Yabancı Dil	3	75.00	8.18
Diğer	7	77.57	7.74
TOPLAM	58	78.55	10.52

Tablo 70:Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Branş Duruma Göre Varyans Analizi

KAYNAK	SD	KT	KO	F	p
Gruplararası	6	194.428	32.405	.270	.948
Gruplarıçi	51	6117.917	119.959		
TOPLAM	57	6312.345			

*p>.05 Anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 70'e baktığımızda İlköğretim okulunda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 69'da Sosyal bilgiler branşında olan eğitim yöneticilerinin (X=80.75) ortalama ile en yüksek değere, Matematik branşında olan eğitim yöneticilerinin de (X=72.50) ortalama ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Matematik branşında olan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri en yüksek ve dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri en düşük olduğu görülmektedir.

3.16.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a) Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik Algıları ve Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılık Göstermektedir?

İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik rollerini algılama ve gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, yönetici ve öğretmen

olmalarına göre, anlamlı bir fark gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanan t Testi sonuçları Tablo 71’de verilmektedir.

Tablo 71:Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Dönüşümcü Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Algıları ile Gerçekleşme Düzeylerinin Betimsel Değeri ve t Testi.

Boyutlar	Grup	N	X	Sd	t	p
Duygusal Bağlılık	Yönetici	58	6.9	.1	1.93	.054
	Öğretmen	581	5.4	.8	1.83	
Devam Bağlılığı	Yönetici	58	6.8	.6	1.25	.209
	Öğretmen	581	7.7	.0	-1.15	
Normatif Bağlılık	Yönetici	58	3.5	.9	3.16	.002
	Öğretmen	581	1.7	.1	3.26	
Genel Örgütsel Bağ.	Yönetici	58	7.7	0.0	1.71	.087
	Öğretmen	581	5.1	1.3	.88	
Dönüşümcü Liderlik	Yönetici	58	8.5	0.5	.12	.000
	Öğretmen	581	7.9	5.4	.98	
Öğretimsel Liderlik	Yönetici	58	6.2	.8	6.18	.000
	Öğretmen	581	5.8	2.6	9.94	

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları ($p=.054$) ile anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yöneticilerin duygusal bağlılığa ilişkin algıları ($X=6.1$) ortalama ile öğretmenlerinkinden ($X=5.8$) daha olumludur.

Devam bağlılık alt boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yöneticilerin devam bağlılığına ilişkin algıları ($X=16.8$) ortalama ile öğretmenlerin algılarından ($X=17.7$) daha olumsuzdur

Normatif bağlılık alt boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları ($p=.002$) ile anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Genel bağlılık boyutunda, yönetici ve öğretmenlerin algıları, anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin genel bağlılığa ilişkin algıları ($X=57.7$) ortalama ile öğretmenlerinkinden ($X= 55.1$) daha olumludur.

Eğitim sisteminde yöneticilerin kararlara katılım aşamasında öğretmenleri çok fazla işin içine katmamaları, karar verici olmaları yöneticilerin örgütsel bağlılığını güçlendirirken, öğretmenlerin daha az olmasına yol açmış olabileceği düşünülebilir. Alarick (2008)'in araştırma sonuçları, araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Yine April (2008)'in araştırmasında da yöneticiler diğer örgüt çalışanlarından daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Firestone ve Pennel (1993: 489-525)'de işin anlamlı olmasının içsel bir güdüleyici ve bağlılığı artırıcı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu durumda yöneticilerin işlerini öğretmenlerden daha fazla anlamlı bulduğu düşünülebilir.

Dönüşümcü liderlikle ilgili algılara baktığımızda yönetici ve öğretmenlerin .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu görüyoruz. Eğitim yöneticileri ($X=78.5$) ortalama ile dönüşümcü liderliğe ilişkin öğretmenlerden ($X=67.9$) ile daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlikle ilgili algılara baktığımızda, yönetici ve öğretmenlerin .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim yöneticileri ($X=66.2$) ortalama ile öğretimsel liderliğe ilişkin öğretmenlerden ($X=55.8$) ile daha olumlu görüşe sahiptir.

Dönüşümcü Liderlik ile öğretimsel liderlik algılarında, yönetici ve öğretmenlerde oluşan bu farklılığı, yöneticilerin kendilerini liderlik konularında yeterli buldukları, gelişmeye açık olmadıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin ise, yöneticileri liderlik konusunda yetersiz buldukları düşünülebilir.

3.16.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Görev Yaptıkları Kurumlarına Bağlılıkları ile Dönüşümcü Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Algı ve Gerçekleştirme Düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları kurumlarına bağlılıkları ile dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algı ve gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon sonuçları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72:Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık, Dönüşümcü Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Algıları ile Gerçekleşme Düzeyleri İlişkisini Gösteren Korelasyon Testi

Grup			Örgütsel Bağ.	Dönüşümcü L.	Öğretimsel L.
YÖNETİCİ	Örgütsel Bağ.	Pearson Correlation	1	.349(**)	.342(**)
		Sig. (2-tailed)		.007	.009
		N	58	58	58
	Dönüşümcü L.	Pearson Correlation	.349(**)	1	.791(**)
		Sig. (2-tailed)	.007		.000
		N	58	58	58
	Öğretimsel L.	Pearson Correlation	.342(**)	.791(**)	1
		Sig. (2-tailed)	.009	.000	
		N	58	58	58
ÖĞRETMEN	Örgütsel Bağ.	Pearson Correlation	1	.474(**)	.511(**)
		Sig. (2-tailed)		.000	.000
		N	581	581	581
	Dönüşümcü L.	Pearson Correlation	.474(**)	1	.831(**)
		Sig. (2-tailed)	.000		.000
		N	581	581	581
	Öğretimsel L.	Pearson Correlation	.511(**)	.831(**)	1
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	
		N	581	581	581

Korelasyon tablosunu incelediğimizde; yöneticilerde, örgütsel bağlılık ile dönüşüm liderlik ilişkisi açısından .349 oranında az düzeyde olumlu anlamlı bir ilişki vardır. Yine Örgütsel bağlılık ile öğretimsel liderlik ilişkisine baktığımızda .342 oranında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik ilişkisine baktığımızda ise .791 oranı ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile dönüşümcü liderlik arttıkça, öğretimsel liderlikte artmaktadır.

İlköğretim okullarında çalışan Öğretmenlere baktığımızda ise; örgütsel bağlılık algıları ile dönüşümcü liderlik algıları arasında .474 oranında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Shivers(1999)'ın "Dönüşümcü ve sürdürümcü Liderlik Davranışlarının Anlaşılmasına Yönelik Rol Kuram Yaklaşımı: Örgütsel Bağlılığın Yorumlanmasının Önemi" adlı 186 yönetici ve 596 çalışanla yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Shivers, 1999:23-30). Yine öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile öğretimsel liderlik algıları arasında .511 oranında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Weber (1997: 253-278) düzen hissi ve okula odaklanma duygusunun örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yenileşme ve değişim konusunda dönüşümcü bir lider ile çalışmanın okula odaklanmayı ve bunu sonucunda da örgütsel bağlılığı arttırdığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin Dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise .831 oranında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin; dönüşümcü liderlik algıları arttıkça, öğretimsel liderlik algıları da artmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak araştırma sonuçları değerlendirilerek, öneriler sunulacaktır.

Sonuçlar

1. Bu araştırma; İzmir İl'i 19 metropol ilçe'sinde, ilköğretim okullarında görev yapan, 58 ilköğretim okulunun, 581 öğretmen ve 58 yönetici olmak üzere toplam 639 kişiden oluşmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel bağlılık algıları ile dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik ve öğretimsel liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma modeli olarak karşılaştırmalı türden ilişkisel bir tarama modeli, veri toplama aracı olarak, "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", "Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Ölçeği" ve "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının, erkek öğretmenlerden (% 68.5), (% 31.5)'inin ise kadın öğretmenlerden oluştuğunu görülmektedir.

Öğretmelerin yaşa göre dağılımına bakıldığında ; (% 42.9) ile 36-45 yaş grubunun en yüksek orana sahip olduğunu, bunu (% 36.5) ile 20-35 yaş öğretmenlerinin ve (% 20.7) ile 46-55 yaş grubunun izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede yarısından fazla bölümünün (% 78.8) ile lisans düzeyinde eğitim aldığı, bu durumu (% 16.0) ile ön lisans, (% 5.2) ile yüksek lisans mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerde hizmet yılına göre yapılan değerlendirme de ise; (% 39.6) ile 16 yıl ve sonrası öğretmenlerin en yüksek orana sahip olduğu, bunu (% 28.4) ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, (% 20.1)'ini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, (% 11.9)'nu ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branş durumuna bakıldığında; (% 47.7) ile sınıf öğretmenleri en yüksek orana sahipken, bunu (% 9.8) ile diğer branşı, (% 8.6) ile sosyal bilimler, (% 8.4) ile Türkçe, (% 7.7) ile yabancı dil, (% 6.9) ile güzel sanatlar ve beden eğitimi branşı, (% 6.5) ile matematik, (% 4.3) ile fen ve teknolojinin branşının izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan deneklerden yöneticilerin (% 29.3)'ü kadın yöneticilerdir. Erkek yöneticilerin oranı ise (% 70.7)'dir.

Araştırmaya katılan deneklerin yöneticiler için; önemli bir kısmının (% 39.7) ile 46-55 yaş grubunda oldukları, bunu 36-45 yaş grubunun (% 34.5) ile izlediği, 20-35 yaş grubunun ise (% 25.9) ile en düşük orana sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan deneklerin (% 75.9) gibi oldukça önemli bir kısmı lisans düzeyinde eğitim görmüşken, (%13.8)' ön lisans, (%10.3)'ü yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüşlerdir. Lisans eğitimi alanların bu kadar çok olma nedeninin, MEB'nin lisans tamamlama eğitimlerini açık öğretim sistemi ile yaptırmış olmalarından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir.

Hizmet yıllarına göre yapılan değerlendirmede deneklerin (% 58.6)'sının 16 yıl ve sonrası grubunda olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerin atama kriterlerinin net olmaması, rotasyona tabi olmamaları, eğitim yöneticilerinin atandıklarında uzun yıllar okullarında kalma nedeni

olarak görülmektedir. Bu durumu (% 25.9) ile 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticiler ve (% 15.5) ile 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticiler oluşturmaktadır. 0-5 yıl yöneticilerin bulunmama nedeni ise MEB'nın yönetici atama ve görevlendirmelerinde en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma koşulunun aranmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin (% 48.3)'inin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu oranın yüksek olmasının nedeni MEB'nın her yıl en fazla sınıf öğretmenlerinin atamasının yapılması ve sınıf öğretmeni branşının yüksek orana sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunu (% 13.8) ile sosyal bilimler, (% 12.1) ile fen ve teknoloji bilimleri, (% 12.0) ile diğer branşı, (% 5.2), Türkçe ve yabancı dil branşı, (% 3.4) ile matematik branşının izlediği görülmektedir. Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi branşında olan öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmediği görülmektedir. Bu yöneticiliğin eğitim örgütlerinde hiyerarşik bir yapının hakim olması, merkezi yönetim gibi durumların güzel sanatlar ve beden eğitimim branşında olan öğretmenlerin yöneticiliğe ilgi duymamalarının nedeni olarak görülmektedir.

2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile ilgili ortalamalara bakıldığında; Öğretmenlerde; “Şu sıralar okulumdan ayrılmaya karar verseydim, yaşamımda pek çok şey alt üst olurdu” maddesi (X=2.56) ile 11. madde en düşük ortalamaya sahipken, “Okuluma Karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum ifadesi ise (X=3.94) ile 2. madde en yüksek ortalama değere sahiptir.

Yöneticilerde; “Şu sıralar okulumdan ayrılmaya karar verseydim, yaşamımda pek çok şey alt üst olurdu” maddesi (X=2.37) ile ölçeğin 11. maddesi en düşük ortalamaya sahipken, “Okuluma karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum” ifadesi ise (X=4.31) ile 2. madde en yüksek ortalama değere sahiptir. Ortalama değerlere bakıldığında en düşük 11. madde ve en yüksek 2. maddenin, öğretmen ve yöneticilerde aynı maddeler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “duygusal bağlılık” ($X=3.63$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, “devam bağlılığında” ($X=2.96$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, ($X=2.94$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, genel bağlılıkta ise ($X=3.11$) ortalama ile “bazen” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Yöneticilerin “duygusal bağlılık” ($X=3.85$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, “devam bağlılığında” ($X=2.81$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, normatif bağlılıkta ($X=3.39$) ortalama ile “bazen” düzeyinde, genel bağlılıkta ise ($X=3.35$) ortalama ile “bazen” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Ortalamalar karşılaştırıldığında, alt boyutlardan yalnızca, duygusal bağlılıkta öğretmenlerin yüksek, devam bağlılığı ve normatif bağlılıkta ise yöneticilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Genel bağlılık ortalamalarına baktığımızda ise, yöneticilerin örgütsel bağlılığının, öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine bakıldığında; Öğretmenlerde; ($X=3.51$) ile 19. madde “Eğitim yöneticimiz genel kabul görmüş şu ana kadar hiç tartışılmamış olan fikirlerin bile, yeniden sorgulanmasını teşvik eder” ile en düşük, ($X=3.99$) ile 8. madde “Eğitim yöneticimiz düşünce ve ideallerine sıkı sıkıya bağlıdır” ifadesi ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenler ($X=3.77$) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Yöneticilerde ise; ($X=4.13$) ile 4. madde “Okulumuzun hedeflerini hep birlikte ayrıntılı bir şekilde tartışır ve üzerinde düşünürüz” ifadesi en düşük ortalamaya sahipken, ($X= 4.58$) ile 16.madde “Eğitim yöneticimiz yeni ve yaratıcı fikirlere açıktır ve bu fikirlerin gelişmesini destekler” ifadesi ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Yöneticiler ($X=4.36$) ortalama ile “her zaman” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Ortalamalar karşılaştırıldığında; yöneticilerin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek iken, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik rollerini algılama düzeyleri düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticiler

kendilerini dönüştürücü lider olarak, öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeğine bakıldığında ise; Öğretmenler de; (X=3.86) ile sırasıyla “Yetkilerini, çalışanlar için tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınır.” ve “Birey ve gruplararası çatışmalarda okulun zarar görmesini engeller” ifadelerini içeren 7. ve 20. maddeler en yüksek ortalamaya sahipken, (X=3.58) ile 6. madde “Ödül ve ceza sistemlerini, yalnızca verimi ve morali yükseltmek amacıyla kullanır.” ifadesi en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenler (X=3.72) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Yöneticilerde ise; (X=4.58) ile 10. madde “Sınıfları düzenli olarak gözlemler ve öğretmenlerle gözlem sonuçlarını paylaşır” ifadesi en yüksek ortalamaya iken, (X=4.24) ile “Eğitim öğretim programlarının çevre özelliklerine uygun gerçekleştirilmesi için uygun ortamlar sağlar.” ifadesini içeren 19. ve 2. maddeler en düşük ortalamaya sahiptir. Yöneticiler (X=4.41) ortalama ile “her zaman” düzeyinde yanıtlamışlardır.

Ortalamalar karşılaştırıldığında; yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek iken, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini algılama düzeyleri düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticiler kendilerini öğretimsel lider olarak, öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

3. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ortalamalara göre değerlendirildiğinde ise; erkek öğretmenlerin Duygusal Bağlılıklarının (X=25.93), kadın öğretmenlere göre (X=25.19) daha olumludur. Kadın öğretmenlerin Devam Bağlılıkları (X=17.92), erkek öğretmenlere göre (X=17.46) daha olumludur. Normatif Bağlılığa

bakıldığında; erkek öğretmenlerin ($X=12.16$) bağlılıklarının, kadın öğretmenlere göre ($X=11.60$) daha olumlu olduğu görülmektedir. Genel örgütsel bağlılıklara baktığımızda ise; erkek öğretmenlerin ($X=55.89$) ortalama ile, örgütsel bağlılıkları, kadın öğretmenlere ($X=54.78$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları; öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Duygusal bağlılıkta ($X=24.97$) ortalama, Devam Bağlılığında ($X=17.46$) ortalama, Normatif Bağlılıkta ($X=11.55$) ortalama ve Genel bağlılıkta 36-45 yaş grubunun, ($X=54.24$) ortalama ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 36-45 yaş arasında bulunan öğretmenlerde örgütsel bağlılığın düşük olduğu gözlenmektedir. 20-35 yaş devam bağlılığı ($X=18.08$) ortalama ve normatif bağlılıkta ($X=12.15$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Genel bağlılıkta ise; 46-55 yaş ($X=56.17$) ortalama ile örgütsel bağlılığı en yüksek gruptur. Bu durumda örgütsel bağlılığın, yaş ile doğru orantılı olduğu görülmektedir.

c) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin eğitimlerine göre; yalnızca duygusal bağlılık boyutunda ($p=.031$) ile farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etme için yapılan Scheffe testinde farklılığın birinci gruptan, diğer bir ifade ile ön lisans mezunlarından yaş grubundan kaynaklandığını görülmektedir.

Ortalamalara bakıldığında, ön lisans mezunları duygusal bağlılık boyutunda ($X=26.32$) ortalama ile en yüksek iken, devam bağlılığında ($X=17.40$) ortalama ile en düşük orana sahiptir. Yüksek lisans mezunları devam bağlılığı ($X=19.56$) ortalama ve normatif bağlılıkta ($X=12.36$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Genel bağlılıkta ise ön lisans mezunları

($X=55.66$), lisans mezunları ($X=55.05$), yüksek lisans mezunları ($X=54.76$) ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, örgütsel bağlılıklarının azalmakta olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyleri yüksek öğretmenlerin beklentilerinin de yüksek olması, bu beklentilerinin karşılanmaması örgütsel bağlılıklarının düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

d) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin kıdemlerine göre yalnız duygusal bağlılık boyutunda ($p=.012$) ile farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etme için yapılan Scheffe testinde farklılığın dördüncü gruptan, diğer bir ifade ile, 15 yıl ve sonrası kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığını görülmektedir.

Duygusal bağlılık boyutunda ortalamalara bakıldığında 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=23.81$) ortalama, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=25.52$) ortalama, 10-15 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=24.93$) ortalama, 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin ise ($X=26.22$) ortalama değere sahip olduğunu görmekteyiz. Bütün bu değerlere göre öğretmenlerin örgütte geçirdikleri yıl artıkça örgüte yapacakları yatırımda artacağından, duygusal bağlılıklarının artacağı belirtilebilir. Genel bağlılık ortalamaları da 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=54.13$) ortalama, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=55.12$) ortalama, 10-15 yıl kıdemli öğretmenlerin ($X=54.32$) ortalama, 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin ise ($X=55.98$) ortalama değer ile görüşümüzü destekler niteliktedir.

e) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin branşlarına göre, farklılık göstermemektedir.

Matematik öğretmenlerinin ($X=23.57$) ortalama ile örgütsel bağlılık algılarına ilişkin, duygusal bağlılık alt boyutunda; ortalamalarının en düşük, Güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ($X=26.22$) ortalama ile en

yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Devam bağlılığı alt boyutunda ise; Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ($X=16.24$) ortalama ile en düşük, Türkçe öğretmenlerinin ($X=18.75$) ortalama ile en yüksek, ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Normatif bağlılık alt boyutunda ise matematik öğretmenlerinin ($X=11.09$) ortalama ile en düşük, güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ise ($X=13.20$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel bağlılık ortalamalarında ise, Fen bilgisi öğretmenleri ($X=53.12$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin ($X=57.57$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

4. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bununla birlikte araştırma da erkek öğretmenlerin öğretimsel Liderlik algılarının ($X=56.19$) ortalama ile, kadın öğretmenlere ($X=55.65$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. ($F=9.777$, $p=.000$).

20-35 yaş grubundaki öğretmenler, ($X=58.02$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. 36-45 yaş grubundaki öğretmenler ise ($X=53.20$) ortalama ile en düşük değere sahiptir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etme için yapılan Scheffe testinde farklılığın birinci ve üçüncü grupla ikinci grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu anlamlı farklılığın 36-45 yaş grubundan kaynaklandığını görmekteyiz.

c) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Ön lisans mezunları ($X=55.89$) ortalama ve lisans mezunlarının ($X=55.79$) ortalama ile birbirlerine yakın değerlere sahip iken, yüksek lisans mezunları ($X=56.06$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğretimsel liderlik algılarının da yükseldiği görülmektedir.

d) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

10-15 yıl çalışan öğretmenler ($X=54.38$) ortalama ile en düşük değere sahipken, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($X=58.17$) ortalama ile en yüksek değere sahiptir. Yine 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları da ($X=55.43$) ile 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($X=54.38$) yakın değerdedir. Bu durumda da kıdem yılı arttıkça öğretimsel liderlik algılarının düştüğü görülmektedir.

e) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Diğer branşlarda yer alan öğretmenler ($X=54.54$) ortalama ile en düşük ortalama değere sahipken, Türkçe öğretmenleri ($X=58.46$) ile en yüksek ortalama değere sahiptir. Fen ve teknoloji öğretmenleri ($X=57.88$) ve matematik öğretmenleri ($X=57.02$) ile yakın değerlere sahiptir.

5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Erkek öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ile ilgili algı ortalamaları ($X=68.02$) ile, kadın öğretmenlerin algı ortalamalarına göre ($X=67.85$) daha olumludur.

b) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür

($F=8.824$, $p=.000$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etme için yapılan Scheffe testinde farklılığın üçüncü gruptan, diğer bir ifade ile bu anlamlı farklılığın 36-45 yaş grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

46-55 yaş gurubu ($X=70.25$) dönüşümcü liderlik algı ortalaması ile en yüksek değere sahip iken, 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının ortalama değeri ($X=64.79$) ile en düşük değere sahiptir.

c) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Lisans mezunları ($X=67.63$) dönüşümcü liderlik algı ortalaması ile en düşük ortalamaya sahip iken, ön lisans mezunları ($X=69.09$) algı ortalaması ile en yüksek değere sahiptir. Yüksek lisans mezunları ise ($X=68.43$) ile lisans mezunlarına yakın ortalamaya değere sahiptir. Eğitim düzeyi yükseldikçe, çalışanların bir eğitim liderinden beklentileri de artmaktadır.

d) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

0-5 yıl çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı ortalamaları ($X=71.42$) ile en yüksek ortalamaya sahipken, 16 yıl ve yukarısı çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları ($X=66.83$) ile en düşük değere sahiptir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, kıdem yılı artıkça düşmektedir.

e) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Diğer branştaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı ortalamaları ($X=64.43$) ile en düşük ortalamaya sahipken, fen ve teknoloji öğretmenlerinin algı ortalamaları ($X=72.56$) ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algı ortalamaları da ($X=72.34$) ortalama ile fen ve teknoloji öğretmenlerine yakın değerdedir.

6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

a) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre normatif bağlılık alt boyutunda ($p=.026$) değeri ile anlamlı farklılık göstermektedir.

Kadın yöneticilerin yalnızca duygusal bağlılık alt boyutundaki algılama düzeyleri, ($X=26.70$) ortalama değeri ile en düşüktür. Yine kadın yöneticilerin; Devam bağlılığı algılama düzeyleri ($X=18.11$) algı ortalaması, normatif bağlılık ($X=15.35$) algı ortalaması ve genel bağlılık algı ortalaması ($X=60.70$) ile erkek eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algı ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumda kadın eğitim yöneticilerinin, örgütsel bağlılıklarının, erkek eğitim yöneticilerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

20-35 yaş gruplarında görev yapan eğitim yöneticilerinin duygusal bağlılık ile ilgili algı ortalamaları ($X=26.93$) ile en düşük iken, devam bağlılığı algı ortalaması ($X=18.06$), normatif bağlılık algı ortalaması ($X=14.53$), genel bağlılık ortalaması ($X=60.00$) ile en yüksek algı ortalamasına sahiptir. Diğer bir ifade ile duygusal bağlılık alt boyutu dışında diğer boyutlar ve genel bağlılıkta yaş ortalaması en düşük grup olan 20-35 yaş grubunun, örgütsel bağlılık algıları en yüksek grup olduğu görülmektedir. Genel bağlılık ortalamalarında ise 46-55 yaş grubunda görev yapan eğitim yöneticileri ($X=57.21$) örgütsel bağlılık algı ortalaması ile, 36-45 yaş grubundaki eğitim yöneticilerine ($X=56.80$) göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 36-45 yaş grubundaki yöneticilerin örgütlerinden beklentilerinin karşılanamaması, örgütsel bağlılığın düşük olmasına yol açtığı düşünülmektedir.

c) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılarında, eğitim durumuna göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yüksek lisans mezunlarının; duygusal bağlılık alt boyutunda ($X=31.16$) algı ortalaması, normatif bağlılık alt boyutunda ($X=14.66$) algı ortalaması, ve genel bağlılıkta ($X=65.33$) algı ortalaması ile en yüksek algı ortalaması değerine sahip olduğu görülmektedir. Yalnızca devam bağlılığında, ön lisans mezunlarının ($X=19.12$) algı ortalaması ile en yüksek olduğu görülmektedir. Devam bağlılığında ön lisans mezunlarının yüksek olmasının nedeni, bu gruptaki eğitim yöneticilerinin, uzun yıllar meslekte olmaları ile ilişkilendirilmektedir. Bu durumda, eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyi yükseldikçe, örgütsel bağlılık algılarının da yükseldiği görülmektedir.

d) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

5-10 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin duygusal bağlılık boyutunda algı ortalamaları ($X=25.00$) ile en düşük değere sahiptir. 10-15 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının ($X=26.80$) değere sahip olduğu görülmektedir. 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin algı ortalamaları ise ($X=27.58$) ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu değerlere baktığımızda, kıdem ve duygusal bağlılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

5-10 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin devam bağlılığı algı ortalamaları ($X=17.55$), normatif bağlılık algı ortalamaları ($X=14.77$) ortalama ile en yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. Örgüt içinde herhangi bir pozisyonda çalışılan süre ve örgütte çalışılan toplam süre ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre, çalışanların örgütteki çalışma süresi ile bağlılık arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken aynı pozisyonda geçirilen yıl sayısı ile bağlılık arasında ters bir

ilişki söz konusudur (Balay, 2000:58). Obeng ve Ugboro (2003:96) da örgütte alışılan süre arttıkça örgütsel bağlılık artmasına rağmen, bir pozisyonda geçirilen süre uzadıkça duygusal ve normatif bağlılığın azalttığını belirtmektedirler.

Genel bağlılık algı ortalamalarına bakıldığında ($X=56.40$) ile 10-15 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin en düşük ortalamalara sahip olduğu, 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin ise ($X=58.00$) algı ortalaması ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Genel bağlılık ile ilgili, eğitim yöneticilerinin kıdem durumu arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmektedir.

e) İlköğretim eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Duygusal bağlılık alt boyutunda Türkçe öğretmenlerinin algı ortalamaları ($X=30.33$) ile en yüksek değere sahiptir. Sınıf öğretmeni branşında olan eğitim yöneticileri ise ($X=26.00$) ortalama ile en düşük değere sahiptir.

Yabancı dil branşındaki eğitim yöneticileri Devam bağlılığında algı ortalamaları ($X=19.66$), normatif bağlılıkta algı ortalamaları ($X=17.00$) ve genel bağlılıkta ise ($X=65.00$) ile en yüksek ortalama değere sahiptir.

Devam bağlılığında ($X=13.50$) ve normatif bağlılıkta ($X=12.50$) ortalama ile matematik branşı olan eğitim yöneticileri en düşük algı ortalamasına sahiptir.

Genel bağlılık da ise yine sınıf öğretmenleri ($X=56.32$) algı ortalaması ile en düşük değere sahiptir. Genel anlamda matematik ve sınıf öğretmeni branşında olan eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılık ile algılarının, yabancı dil branşında olan eğitim yöneticilerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni branşında olan eğitim yöneticilerinin, eğitim durumları genel olarak ön lisans düzeyindedir. Eğitim durumu daha önce de

belirtildiği gibi, örgütsel bağlılık algılarının düşük olmasına neden olduğu düşünölmektedir. Aynı nedenden dolayı, yabancı dil branşında olan eğitim yöneticileri, mutlak lisans ve filoloji ve yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun yöneticiler olması, örgütsel bağlılığı arttırmış olabileceği düşünölmektedir.

7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

a) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Erkek yöneticilerin, Öğretimsel Liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, ($X=66.68$) ortalama ile, kadın yöneticilere ($X=65.11$) göre daha olumludur.

b) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

36-45 yaş grubundaki eğitim yöneticileri ($X=65.25$) ortalama ile öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri en düşük iken, 46-55 yaş grubundaki eğitim yöneticilerinin ortalamaları ($X= 67.26$) değerinde olduğu görülmektedir. Ortalama değerleri dikkate aldığımızda yaş ortalamaları ilerledikçe eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin de arttığını söyleyebiliriz.

c) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Ortalamalara baktığımızda ise ön lisans mezunu eğitim yöneticilerinin, öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeyine ilişkin ($X=63.12$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, yüksek lisans mezunlarının ($X=67.33$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyi yükseldikçe öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir.

d) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

15 yıl ve yukarısı yıl kıdeme sahip olan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri ($X=79.88$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. 0-10 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticileri ($X=65.77$) ortalama ile 5-10 yıl eğitim yöneticilerinin ortalama değerine yakın bir değere sahiptir. 15 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri; 0-10 yıl ve 10-15 yıl kıdeme sahip olan eğitim yöneticilerine göre daha olumludur. Bu durumda, eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin, kıdem yılı arttıkça yükseldiği görülmektedir.

e) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Matematik branşında olan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin ($X=69.00$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğunu görmekteyiz. Yabancı dil branşında olan eğitim yöneticilerinin de ($X=63.66$) ortalama ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir.

8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

a) İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Erkek eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri ($X=78.75$) ortalama ile, kadın yöneticilerin görüşlerine göre ($X=78.05$) daha olumlu olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ortalama değerlerine bakıldığında 36-45 yaş grubundaki eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri ($X=77.20$) ortalama ile en düşük, 46-55 yaş grubundaki eğitim yöneticileri ($X=79.95$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Yine yaş ortalamaları ile, eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

c) İlköğretim okulunda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşleri ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Ön lisans mezunu eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri ($X=72.25$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, yüksek lisans mezunlarının ($X=79.66$) ortalama ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim yöneticilerinin eğitim durumu yükseldikçe, dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri de yükselmektedir.

d) İlköğretim okulunda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

10-15 yıl kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri ($X=76.40$) ortalama ile en düşük değere sahip iken, 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip eğitim yöneticilerinin ($X=79.88$) ortalama ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim yöneticilerinin kıdem durumu yükseldikçe, dönüşümcü liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri daha olumlu olmaktadır.

e) İlköğretim okulunda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sosyal bilgiler branşında olan eğitim yöneticilerinin ($X=80.75$) ortalama ile en yüksek değere, Matematik branşında olan eğitim yöneticilerinin de ($X=72.50$) ortalama ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Matematik branşında olan eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri en yüksek ve dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşleri en düşük olduğu görülmektedir.

9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

Örgütsel Bağlılığa İlişkin Sonuçlar; Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları ($p=.054$) ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yöneticilerin duygusal bağlılığa ilişkin algıları ($X=6.1$) ortalama ile öğretmenlerinkinden ($X=5.8$) daha olumludur.

Devam bağlılık alt boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yöneticilerin devam bağlılığına ilişkin algıları ($X=16.8$) ortalama ile öğretmenlerin algılarından ($X=17.7$) daha olumsuzdur

Normatif bağlılık alt boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları ($p=.002$) ile anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Genel bağlılık boyutunda, yönetici ve öğretmenlerin algıları, anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin genel bağlılığa ilişkin algıları ($X=57.7$) ortalama ile öğretmenlerinkinden ($X= 55.1$) daha olumludur.

Dönüşümcü liderlikle ilgili algılara bakıldığında; yönetici ve öğretmenlerin .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticileri ($X=78.5$) ortalama ile dönüşümcü liderliğe

ilişkin öğretmenlerden ($X=67.9$) ile daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlikle ilgili algılara bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin .000 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim yöneticileri ($X=66.2$) ortalama ile öğretimsel liderliğe ilişkin öğretmenlerden ($X=55.8$) ile daha olumlu görüşe sahiptir.

10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar;

Eğitim Yöneticileri ile ilgili sonuçlara bakıldığında; örgütsel bağlılık ile dönüşüm liderlik ilişkisi açısından .349 oranında az düzeyde olumlu anlamlı bir ilişki vardır. Yine Örgütsel bağlılık ile öğretimsel liderlik ilişkisine baktığımızda .342 oranında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik ilişkisine baktığımızda ise, .791 oranı ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile dönüşümcü liderlik arttıkça, öğretimsel liderlikte artmaktadır.

Öğretmenler ile ilgili sonuçlara bakıldığında; örgütsel bağlılık algıları ile dönüşümcü liderlik algıları arasında .474 oranında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Yine öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile öğretimsel liderlik algıları arasında .511 oranında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Yenileşme ve değişim konusunda dönüşümcü bir lider ile çalışmanın okula odaklanmayı ve bunu sonucunda da örgütsel bağlılığı arttırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin Dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise .831 oranında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin; dönüşümcü liderlik algıları arttıkça, öğretimsel liderlik algıları da artmaktadır.

Öneriler

Aşağıda araştırmanın bulgularına dayalı olarak, geliştirilen öneriler iki alt başlık altında sunulmaktadır:

Uygulayıcılar İçin Öneriler;

1. Bu araştırmada; örgütsel bağlılığın üç alt boyutu olarak, duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı incelenmiştir.

Öğretmenlerde; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve genel bağlılıkta erkek öğretmenlerin bağlılıkları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yalnızca normatif bağlılık alt boyutunda kadın öğretmenlerin yüksek çıkması, kadın öğretmenlerin ihtiyaçları olduğu için okullarından ayrılmadıklarını göstermektedir. Duygusal bağlılık ise istenen bir durumdur. Bir örgütte çalışanların zorunluluktan kaynaklanarak çalışmaları, eğitimin kalitesini düşürecektir. Eğitimde kalitenin artırılması, kurumun başarılı olması için, çalışanların kurumda çalışmaktan gurur duymaları, kurum ile özdeşleşmeleri gibi, duygusal bağlılık öğeleri ile ilgilidir. Çalışanların duygusal bağlılıklarının artırılması içinde, çalışanların kararlara katılımı sağlanarak, görüş ve önerilerine değer verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Toplam Kalite Uygulamalarına önem verilerek, beyin fırtınası, neden sonuç diyagramı gibi kalite geliştirme teknikleriyle toplantılar yapılarak, öğretmenlerin de kararlara katılımı sağlanmalıdır.

2. 36-45 yaş grubunda örgütsel bağlığın düşük olması sebebiyle, bu yaş grubunun psikolojik sözleşmesine özel bir önem verilmelidir. Bu yaş grubunda yaş sendromlarının da yaşanma riski göz önüne alınarak, fiziksel ve örgüt iklimi koşulları iyileştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin olumlu benlik algısı oluşmalarını sağlayacak seminerler düzenlenmelidir.

3. Ödüllendirme sistemlerinin, branşlara göre dağılımına dikkat edilmelidir. Özellikle eğitim yöneticileri, her branşın okulda bir değer olduğu

algısını geliştirmelidir. Maddi ödüller kadar, takdir etme, şilt verme gibi maddi olmayan ödüllerin de önemli olduğu unutulmamalıdır.

4. Çalışanların kariyer gelişimlerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Örneğin MEB sınıf öğretmeni branşında olan öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini, eğitim yöneticilerinin insiyatifine bırakmıştır. Haftanın her günü derslere girme zorunluluğu olan öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıfların öğretimleri verilerek, branş öğretmenlerinin girdiği saatlerde öğrenimlerine devam etmeleri sağlanabilir.

5. Çalışanlara yaptıkları işler ile ilgili geri bildirim verilmelidir. İnsan, doğası gereği başarılarının takdir edilmesini bekler. İş yerinde kendisini başarılı hissedebilmesi için yaptıklarından dolayı geri bildirim alması gereklidir.

6. Hizmet içi eğitimler, yalnızca sayısal verileri arttırmak için değil, niteliği arttırmak için de yapılmalıdır. Eğitimciler, ekonomik ve hızlı planlanabilir olmasından dolayı, öz kaynaklarla yapılmakta, bu da zaman zaman yetersiz eğitimcilere neden olmaktadır. Bir çok eğitim yöneticisi derslerin boş geçmesinden dolayı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarını istememektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin planlaması, eğitim öğretimi aksatmayacak biçimde planlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler;

1. İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik tarzlarının, örgütsel bağlılığa etkisini konu alan bu araştırma, ülke genelinde, MEB'nın projesi olarak ele alınarak ve evren genişletilerek yapılabilir.

2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında yapılan bu araştırma, özel okullarda da yapılarak, karşılaştırmalarına bakılabilir.

3. Farklı liderlik tarzlarının (vizyoner liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik gibi) örgütsel bağlılığa etkileri üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAK DİZİNİ

- Açıkalın, A.**,1994, Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Açıkalın, A.**, 2000, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği). Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,(yayınlanmamış).
- Açıkalın,A.,Şişman, M.,Turan,S.**,2007, Bir İnsan Olarak Okul Müdürü,PegemA Yayıncılık,Ankara.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B.**,2001, Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Kişilik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Akdağ, B.**,2002, “Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:9, 1–7.
- Akdemir,A.**,1997, Yönetim Düşüncesindeki Dönüşümler ve Dönüşümcü Liderlik Profili, “21 Yüzyılda Liderlik Sempozyum Bilidiriler Kitabı”,Cilt 1,İstanbul.
- Akdemir,Y.**,2005,Örgütlerde vizyon ve yönetimi, Detay Yayıncılık,Ankara.
- Akın,Ö.**,2001,Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan:Yöneticiler İçin, Ezgi Kitabevi,Bursa.
- Aksel, İ.**,2008, Liderlik ve Motivasyon Geleneksel Güncel Yaklaşımlar, Liderlik Teorileri, C. Serinkan (Der.), Nobel Yayınları, Ankara.
- Aksoy E. ve H. Işık**,2008, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini”, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,Sayı:19, 247.
- Aksu,A.,Şahin,N.,Fırat,İ.**,2003, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları, “Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”, 9(36).
- Aktan,Can**, İnsan Yönetimi ve Liderlik, [<http://www.canaktan.org/2002>], Erişim Tarihi: 18.02.2005.

- Akyalçm, E.**, 2002,İşletmelerde Vizyon Yönetimi ve Eczacıbaşı Yapı Gereçleri Vitra A.Ş.’ de Bir Uygulama, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,(yayınlanmamış).
- Alarick, P.**,2008, Job Satisfaction and Organizational Commitment Within Davidson County Community Corrections and County Drug Court Residential Programs. Dissartation Abract International, 47(04).(Umı no.1461289).
- Allen, N.J. and Meyer J.P.**, 1990, Organizational Socialization Tactics, A Longitudinal Analysis Of Links To Newcomers’ Commitment And Role Orientation, “Academy Of Management Journal”, 33(4), 847-858
- Allen, N.J. and Meyer, J.P.**, 1990, The Measurement And Antecedents Of Affective, Continuance and Normative Commitment To The Organization, Journal Of Occupational Psychology, (63), 1-18
- Allen, N.J. and Meyer, J.P.**, 1991, A Three-Component Conceptualization Of Organizational Commitment, Hrm Review, 1(1),63.
- Altun, S.A.**, 2001, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem Ve Uygulama Düzeyleri”, İlköğretim Online, 2(1):10-17, <http://İlkogretim-Online.Org.Tr/Vol2say1/V02s01b.Pdf>, (Erişim Tarihi:15 Eylül 2006).
- Altunışık, R., Recai C., Serkan B. ve Engin Y.**, 2004, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı), Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- Anderson,N., Öneş, D.S.,Kepir Sinangil, H.,Viswesvaran,C.**,2009, Örgüt Psikolojisi, 2.Cilt,Literatür Yayınları,İstanbul.
- April,H.**,2008, Organizational Commitment in Domestic Violence Agencies. Dissartation Abract International, 69(09). (UMI NO.3327410).
- Apuhan, Ş.R.** ,1997, Doğru Yönetim, Kesin Sonuç, Timaş Yayınları, İstanbul.1997.

- Ardıç,K.**,2007, Toplam Kalitede Liderlik Adımları ve Liderlik Biçemleri.http://www.bilgi_yonetimi.org/cm/pages/mkl_alt_tire_gos.php?nt=493^.
- Argun,T.**, Gerçek Liderlik, Erişim: [www.Tanjuargun.com-2002], (Erişim Tarihi:18.02.2005).
- Argyris, C.**, 1998, Empowerment, The Emperor's New Clothes, Harvard Business Review, May-June, 98-105.
- Arkonaç, S.**, 1993,Grup İlişkileri, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Arslan Özyurt,G.**,2007, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, (yayınlanmamış).
- Arslantaş,C., I. Pekdemir**,2007, “Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Adalet Aradındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Araştırma”, Sosyal Bilimler Elektronik Dergi, Sayı:1.
- Atay, K.**, 2001, Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(26), Bahar. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aviad Bar-Hayim, G. Berman**,1992, The Dimensions of Organizational Commitment, Journal of Organizational Behavior, (13),387.
- Aydın, A.**, 2000, Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Aydın, M.**, 1993, Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayınları, Ankara.
- Aydın, M.**, 2000, Çağdaş Eğitim Denetimi, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın,İ.**,2002,Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Aytaç, T.**, 2000, Okul Merkezli Yönetim Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Aytürk, N.**,2007, Yönetim Sanatı. Etkili Yönetim ve Yöneticilik Becerileri, Nobel yayınları, Ankara.

- Bakan,İ. ve Büyükbeşe, T.**,2004,Örgütsel iletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Araştırma, “Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi”, 2.
- Balay, R.**, 2000, Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Balcı, A.**,1993, Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma, Yavuz Dağıtım,
- Balcı,A.**,2000,Örgütsel Sosyalleşme, Kuram Strateji ve Taktikler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baltaş, A.**, 2000, Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baltaş, A.**, 2000,Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Barabasi, A.**, 2003, Bağlantılar, Henkel Yayınları,İstanbul,
- Baransel A.**, Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fak.Yayını, No:257, İstanbul.
- Barber,R.B.**, 2003,Mc World’e Karşı Cihad,(Çeviren:Eser Birey), Cep Kitapları,İstanbul.
- Barca,M.**,2002,Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları İçinde Stratejik Açık:Stratejik Düşünme Düzeyi,Tarzı ve Gerekliliği,(Editörler:İsmail Dalay,Recai Coşkun,Remzi Altunışık), Beta Basım A.Ş., İstanbul.
- Bartol, K.M, and David, C.M.**, 1991, Management Hill Inc., New York.
- Barutçugil, İ.**, 2004, Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, Yönetim Dizisi, İstanbul.
- Bass, B.M. and Avolio, B.J.**, 1993, Transformational Leadership:A Response To Critiques, L., Theory And Research, M. Martin (Ed).
- Bass, M. B.**, 1999, Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership, “European Journal Of Work And Organizational Psychology”, 8 (1).

Bass, M.B.,1999,Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership,”European Journal Of Work And Organizational Psychology”, 8 (1), 9.

Başaran, İ. E., 1999,**Yönetimde İnsan İlişkileri**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Başaran, İ.E., 1992, Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış, Ankara Kadioğlu Matbaası.

Başaran, İ.E.,1994, Örgütsel Davranış, 1. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Bauner,T. N., Erdoğan,B., Liden,C.R., Wayne, S. J.,2006,A Longitudinal Study of The Moderating Role of Extraversion:Leader-Member Exchange, Performance and Turnover During New Executive Development, “Journal of Applied Psychology”, 91(2)298-310.

Bayram, L., 2006, Yönetimde Yeni Bir Paradigma, Örgütsel Bağlılık, Sayıştay Dergisi, (59),125-139.

Baysal, A., 1995, Lise Ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış).

Baysal, A.C. ve Tekarslan, E., 1996, İşletmeler İçin Davranış Bilimleri, Avcıol Basım, İstanbul.

Baysal,A.C. ve Paksoy,M.,1999, “Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer- Allen Modeli , İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, C:28(1), 7-15.

Bender, P.U.,2006, İçten Liderlik, (Çeviren:İmren Kalyoncu,Fatma Can Akbaş),Hayat Yayıncılık,İstanbul.

Bennis, W. And Nanus, B., 1985, Leaders, The Strategies For Taking Charge, Harper and Row, New York.

- Bernard, M.B., ve Avolio, B.J.,** 1994, Improving Organizational Effectiveness: Through Transformational Leadership. Sage Pub.
- Besler, S.,**2001,İşletmelerde Stratejik Liderlik Süreci ve Türkiye'deki, Özel Sektör İşletmelerinde Üst düzey Yöneticilerin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma, Anadolu üniversitesi, Doktora Tezi, (yayınlanmamış).
- Binbaşıoğlu, C.,** 1983, Eğitim Yöneticiliği, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Bingöl, D.,**1997, Personel Yönetimi, Beta Basımevi, İstanbul.
- Blake, R. and Jane M.,** 2002, The Managerial Grid, Sage Publications, 49-168.
- Blase,J. and Blase,J.,**1999, Principal' Instructional Leadership and Teacher Developmant: Teachers' Perpectives, "Educational Administration Quarterly",35(3),August,349-378.
- Bloch, S., Whiteley, P.,**2005, Kusursuz Liderlik, Optimist Yayınları,(Çeviren:Ümit Sensoy), İstanbul.
- Boehnke K.,** 2003, Transformational Leadership An Examination of Cross-National Differences and Smilarities."The Leadership and Organization Development Journal",24,335-344.
- Bolat,T.,**2008, Dönüşümcü Liderlik, Personeli Güçlendirme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi, Detay Yayıncılık, İstanbul.
- Bottery, Mike.** "Globalisation and UK Competition State: No Room for
- Boyatzis,R.,** 2006,Liderlik, "Capital", (Aktaran:Hande Süzer),14,176-179.
- Bresctick, E. T.,** 1999, Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, (yayınlanmış).
- Bursahioğlu, Z.,** 1987, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Bursaloğlu, Z.**, 2000, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bursaloğlu, Z.**, 2002, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem, Ankara.
- Bürki, W.**,1995, “Vizyon Yönetimi”, Vizyon Yönetimi Önceden Düşünülmüş Başarı (Derleyen: Ulrich Sollmann ve Roderich Heinze, Hazırlayan: Veli Karaöz), 1. Basım, Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd.Sti.,İstanbul.
- Büyükdoğan, B.**, 2003, Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya (yayımlanmamış).
- Büyüköztürk Ş.**, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 8.Baskı, PegemA Yayıncılık Ankara.
- Cabar,İ.**,2001, “Stratejik Liderlik Yetkinlikleri Üzerine Bir Uygulama,Yıldız teknik üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi,(yayınlanmamış).
- Cahng,J.**,2001,”Instructional Leadership in a Pacific Context” Pacific Resources For Education, www.prel.org.
- Can, H.**, 1991, Organizasyon ve Yönetim, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Can, H., ve Doğan T., ve Yaşar A.**, 1985, İşletme ve Yönetim, Aslımlar Matbaası, Ankara.
- Can, N.**, 2002, Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi, <http://yayim.meb.gov.tr/arsiv/eyayinlar2.htm>
- Carrel, M.R., Jennings, D.F., and Heavrin C.J.P.**, 1997, Fundamentals Of Organizational Behavior, Irwin Mc Graw Hill Book Companies Inc. USA, Chicago.
- Celep, C.**, 1996, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, “Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticinin Rolü”, sayı:8,Kış,49-58.
- Chemers,R.A.**, San Diego Newyork:Academic pres.49-65.

Cheng, Y. C., 1997, The Transformational Leadership for School Effectiveness and Development in the New Century, "The international symposium of quality training of primary and secondary principals toward the 21 st century", January, 20-24, MF01/PC02.

Cheng, Y. and Stockdale M.S., 2003, The Validity Of The Three-Component Model Of Organizational Commitment Context, "Journal Of Vocational Behavior", 62(3), 465-489.

Chesnutt, C.W., 1997, The Relationship Between Social Support and Burnout in Special Education, *Exceptional Children*, 54(5), 449-454.

Clifford, M., 1989, An Analysis Of The Relationship Between Attitudinal Commitment And Behavioral Commitment, *The Sociological Quarterly*, 30(1), 144-151

Cohen. A. and Lowenberg, G., 1990, A Re-Examination Of Side-Bet Theory As Applied To Organizational Commitment, A Meta-Analysis, *Human Relations*, 1(43), 1015-1050.

Colbert, A. and Kwon, I.W.G., 2000, Factors Related to The Organizational Commitment of College and University Auditors, *Journal of Managerial Issues*, 12(4), 484-502.

Conger, A.J., 1999, Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: An Insider's Perspective on These Developing Streams of Research *Leadership Quarterly*, 10, 145.

Cordes, C.L., and Thomas W, D., 1993, A Review And An Integration Of Research On Job Burnout, *Academy Of Management Review*, 18(4), 621-656.

Corkery, L., 1991, Teacher Characteristics, Burnout and Tolerance For Child Behavior, *Dissertation Abstract International*, 52(6), 2070.

Crawford, M., 2005, Distributed Leadership and Headship, *School Leadership and Management*, 25(3).

Csikszentmihalyı, M., 2004, İyi İş (Çeviren: Ahmet Kardam), Mess Yayınları, İstanbul.

Cunningham W. G. ve Cordeiro, P.A., 2003. Educational Leadership: A Problem–Based Approach,(Edt. By William G. Cunningham and Paula A. Cordeiro), Pearson Education. Inc. Boston.

Çalışkur, A., 2004, Tükenmişlik Sendromu, http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/gulcin_k, (Erişim Tarihi: 13 Aralık 2006).

Çam, O., 1991, Hemşirelerde Tükenmişlik Sendromunun Araştırılması, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (yayımlanmamış).

Çam, O., 1992, Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması, Ulusal Psikoloji Kongresi Verimsel Çalışmaları El Kitabı, Ankara, 155-166.

Çekmecelioğlu, H., 2006, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi, “İş Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi”, 8(2), 153-168

Çelik, V., 2000, Okul Kültürü ve Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, İkinci Baskı.

Çelik, V.,2003, Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayınları, Ankara.

Çelik, V.,2003,Eğitimsel Liderlik, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Çelik,V.,1999,Eğitimsel Liderlik, Doğu Matbaası, İstanbul.

Çelikten, M.,2004, “ Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar:Kayseri İli Örneği”, <http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi17/06celikten.pdf>, erişim.21.07.2009.

Çokluk, Ö., 1999, Zihinsel ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış).

Çöl, G., 2006, Örgütsel Bağlılık Kavramı Ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, “İş Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi”, 6(2),

<http://www.isgucdergi.org/printout.php?id=233>, (Erişim Tarihi: 14 Ocak 2007)

Daresh,J. and Ching-Jen, L., 1985. High School Principals' Perceptions of Their Instructional Leadership Behaviors", Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, (Chicago,IL,March 31-April 4),22.ED 291138.

Davies, B. J. ve Davies, B.,2004, Strategic Leadership,School Leadership &Management, 24(1), February,Carfax Publishing Taylor and Francis Group, Erişim Tarihi:23 Haziran 2008), Tubitak EKUAL.

De Vries, M.K., 2007, Secret of Leadership, Mess Yayınları.

Değirmenci, S., 2006, Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayınlanmamış)

Demir, K.,2008, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, (Edt.Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz), Pegem Akademi Yayınları,Ankara.

Demirkıran,T.,2004 "Özel Öğretim Kurumlarında Çaişan Öğretmenlerin İş Tatminleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Derobbio, R.A., 1995, Factors Accounting For Burnout Among Secondary School Teachers, Dissertation Abstract International, 56(7), 2500- 2501.

Doğın İ.,1990.Küresel Değerler ve Eğitim:Türkiye gerçeği ve Yansımalar,V.H.H. TekişiK ARGE merkezi,Ankara.

Doğın, H., 1997, Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 30, 33-54.

Doğın, S. ve Kılınç, S., 2007, Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi, "Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi", (29), <http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi29/sdogan.pdf>selen, 37-61

Doğan, S., 2006, Personel Güçlendirme, Rekabette Başarının Anahtarı, Kare Yayınları, İstanbul.

Doğan, S., 2007, Vizyona Dayalı Liderlik, Kare Yayınları, İstanbul.

Donnelly, J. H., Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., 1987, Fundamentals of Management, Business Publications, Inc., Texas, 416.

Drucker, F.P. and Maciariello, A.J., 2005, Gün Gün Drucker, Mess Yayınları, İstanbul.

Drucker, P.F., 1998, Yeni Gerçekler, (Çev. K. Birtane), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

Durmuş, F., 2003, Lise Yöneticilerin Liderlik ve Yöneticilik Davranışlarına İlişkin Özdeğerlendirmeleri, Marmara Eğitim Bilimleri, Yüksek Lisans, İstanbul.

Dursun, S., 2000, Öğretmenlerde Tükenmişlik İle Yükleme Biçimi Cinsiyet Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayımlanmamış).

Eagly, A., and Johnson, B., 1990, Gender And Leadership Style: A Meta-Analysis, Psychological Bulletin, 108(2), 233-256.

Efil, İ., 2002, İşletmelerde Yönetim Organizasyon, Alfa Basım Yayım, İstanbul.

Ehrlich, C. J., 1997, Human Resource Management: A Changing Script For A Changing World, "Human Resource Management", Spring, 36(1), 85-89. New York: By John Wiley & Sons, Inc. 605 Third Avenue, NY 10158.

Eisenberg, E.M., Monge, P.R. and Miller, K.I., 1987, Involvement in Communication Networks As A Predictor Of Organizational Commitment, Human Communication Research, 10(2), 179-201.

Engin, S., 2007. İdare Etmek mi? Yönetmek mi? Sistem Yayıncılık. İstanbul.

- Ensari, H.**, 1993, Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamın Öğretmenler tarafından Değerlendirilmesi, “M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi,Eğitim Bilimleri Dergisi” :5(5),47-45.
- Erçetin, Ş.**, 2000. Lider Sarmalında Vizyon. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erçetin, Ş.Ş.**, 1998, Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erçetin,Ş.Ş.**, 1998, Lider Sarmalında Vizyon,Önder Matbaa Ltd, Şt., Ankara.
- Erçil, Y.**, 1997, “Lineer Olmayan Karizmatik Liderlik Modeli”, 21.YY. Liderlik Sempozyumu, 2(535), http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=223, (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2007).
- Erdem, M.**, 2007, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ali Balcı (der.), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İ.**, 1991, İşletmelerde Davranış, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 242, İstanbul.
- Erdoğan, İ.**, 2002, Eğitimde Değişim Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan,İ.**,2000,Okul Yönetimi ve Okul Liderliği,Sistem Yayıncılık,İstanbul.
- Eren, E.**, 1989, Yönetim Psikolojisi, İstanbul İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, İstanbul.
- Eren, E.**, 2001, Yönetim ve Organizasyon, İstanbul, Beta Basım
- Eren, E.**, 2003, Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), Betabasım, İstanbul.
- Eren, E.**, 2004, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E., ve Nihat K.**, 2000, Ödüllendirmede Yeni Düşünce Boyutları ve Bir Araştırma, Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 25-27 Mayıs, 853-856.
- Eren,E.**, 1998, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım, İstanbul.

- Eren,E.**,2005,Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, Beta Basım,İstanbul.
- Ergin, C.**, 1992, Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması, 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 22-25 Eylül, 143-154.
- Fındıkçı,İ.**,2005, Aile Şirketlerinde Yönetim ve Kurumsallaşma, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Fichter, J.**, 2002, Sosyoloji Nedir? (Çeviren: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Firestone,W.A. and Pennel J.R.**,1993,Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies.Review of Educational Research 63, 4:489-525.
- Gayef, A.**, 2006, Özel hastanelerde Uygulana Liderlik Yaklaşımlarının ve Üst Düzey Yöneticilerin Takım Çalışması İle Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, (yayınlanmamış)
- Genç,N. ve Halis, M.**,2006,Kalite Liderliği, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Gençer, A.**, 2002, Öğretmenlerin İş Doyumu İle Meslekî Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış).
- Gerzon,M.**, 2006, Çatışmalı Ortamlarda Liderlik, Mess Yayınları, İstanbul.
- Girgin, G.**, 1995, İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırması), Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış).
- Goleman, D.**, 2000, İş Başında Duygusal Zeka, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D.**, 2005, Duygusal Zeka, Çeviren: Banu Seçkin Yüksel., Varlık Yayınları, İstanbul.

- Goleman,D.,Boyatzis,R.,McKee,A.,**2002,Yeni Liderler,(Çeviren:Filiz Nayır-Osman Deniztekin),İstanbul,Varlık Yayınları,İstanbul.
- Göka,E.,**2009, Türklerde Liderlik ve Fanatizm, Timaş Yayınları.
- Gökçakan, Z. ve Özer R.,** 1999, Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitleri Değişkenlere Göre İncelenmesi, “7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi El Kitabı”, 281-286.
- Gökhan, E.,** 2009,Türkler’de Liderlik, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Gözütok, D. ve Suat P.,** 1999, Öğretmenlerin Mesleki Davranışlarının İncelenmesi, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri-1, 291-307, Eskişehir.
- Greenberg, J. and Baron, A.,** 1996, Behavior in Organization, Prentice Hall, New Jersey.
- Greenberg,J. ve Baran, R. A.,**1993, Behaviour in Organizations, Basil Blackwell, New Jersey.
- Gül, H.,** 2003, Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi, Celal Bayar Üniversitesi “İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi”, 10(1), 73-83.
- Gül, H.,** 2006, “Bilgi Toplumu Karizmatik Liderliğin Sonu Olur Mu?”, http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php, (Erişim Tarihi: 13 Ekim 2006).
- Gül, H.,** 2003, Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi, [tp://eab.ege.edu.tr/pdf/2_1/c2-s1-m4.pdf](http://eab.ege.edu.tr/pdf/2_1/c2-s1-m4.pdf), 77.
- Gümüşeli A.İ.,**2001,Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları, “Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi” , Sayı:28.
- Güney S.,1997, Yönetici Ve Yönetilen Açısından Disiplin Ve Moral, “21.YY.da Liderlik Sempozyumu”,DHO Matbaası, İstanbul.
- Günlü,E.,**2008,Stratejik Yönetimde Liderlik ve Motivasyon,(Editör:Celalettin Serinkan), Nobel Yayınları,İstanbul.

- Gürsel, M.**, 1997, Okul Yönetimi, Mikro Dizgi ve Mikro Basım Yayın Dağıtım, Konya.
- Gürses, G.**, 2003, Lider ve Liderlik, <http://www.ggurses.com.tr.tc>
- Güven, T.**, 2000, Vizyoner Liderlik ve Takım Oluşturmada Liderin Vizyonunun Rolü, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, (yayınlanmamış).
- Halıcı, A. ve Kasımoğlu M.**, 2004, Liderlik Tarzını Değiştirmek Mümkün Mü? Blake ve Mouton Yönetim Tarzı Matrisine Göre Bir İnceleme, 12. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi, Uludağ Üniversitesi, 7-27.
- Hallinger, P., and Joseph, M.**, 1985, Assessing The Instructional Management Behavior Of Principals, *The Elementary School Journal*, 86(2): 217–247.
- Hammer M., James, C.**, 1997, Değişim Mühendisliği, (Çev: Sinem Gül) Sabah Kitapları, İstanbul.
- Hartman, L.C. and Bambacas, M.**, 2000, Organizational Commitment, A Multi Method Scale Analysis And Test Of Effects, “The International Journal Of Organizational Analysis”, 1(8), 89-108.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W., Woodman, R.W.**, 1986, Organizational Behavior, West Publishing Co, USA.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W., Woodman, R.W.**, 1986, Organizational Behavior, 4th. Ed., West Publishing Co., USA.
- Higgs, M.**, 2003, How can We Make Sense of Leadership in the 21st Century, “The Leadership and Development Journal”, 24(5), 73-284.
- Hitt, M., Ireland, D., Hoskisson, R.E.**, 1999, StratejiC Management: Competitiveness and Globalization: Concepts and Cases (Cincinnati and Cases: South-Western College Pub, 439.
- Hodgetts, R.**, 1999, Yönetim Teori Süreç ve Uygulama, C. Çetin ve E.C. Mutlu (Çev.), Beta Yayınları, İstanbul.

House, R. and Mitchell, T.R., 1982, The Path Goal Theory of Leadership, D.D. White (Ed.), Comtemporany Perspectives in Organizational Behavior, Boston, Allyn and Bacin Inc.

<http://www.gatesfoundation.org/MediaCenter/Speeches/BillSpeeches/BGSpeechLakeside-050923.htm>.

http://yunus.hacettepe.edu.tr/~mhamed/yayinlar/vizyoner_liderlik.pdf, 2001, Yerel Yönetim ve Denetim, 6(6).

İlgar, L., 2000, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi. İstanbul Beta Basım

İzgar, H., 2001, Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

İlsev, A., 1997, Örgütsel Bağlılık, Hizmet Sektöründe Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

İnce, M. ve Gül, H., 2005, Yönetimde Yeni Bir Paradigma, Örgütsel Bağlılık, Çizgi Yayınevi.

İnsan Kaynakları, 2001, İnançlar Tutumlar ve İş Ahlakı İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi, Milliyet İnsan Kaynakları Web Sitesi, <http://www.insankaynaklari.com/cn/contentprint>.

İnsankaynaklari.com İçerik Ekibi, 2006, Liderlik Teorileri, <http://www.insankaynaklari.com/ikdotnet/icerikdetay.aspx?kayitno=1148>, (Erişim Tarihi: 13 Kasım 2006).

Meyer, J.P. ve Allen, J. N., 1991, “A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment”, HRM Review, 1(1), 63.

James, P., 1996, Total Quality Management, Prentice Hall, U.S.A.

John, P., 1990, What Leaders Really Do, Harvard Business Review May-June, 103-111.

Kaçmaz, N., 2005, Tükenmişlik (Burnout) Sendromu, <http://www.itfdergisi.Org/Text.php3?id=407>, (Erisim Tarihi: 15 Ocak 2007).

- Kakabadse N., Kakabadse, K.,Korac,K.,** 1998,Dysfunctional in Citizenship Behavior In Decentralized Organizations:A Research Note, “Journal of Managerial Psychology “, 12(71),433-491.
- Karagözoğlu,G.,**1977,İlköğretimde Teftiş Uygulamaları,Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, (yayınlanmamış).
- Karaman,A.,**2005, Nasıl ve Niçin Vizyon Yönetimi, IQ Kültür Sanat Yayıncılık,2.Basım,İstanbul.
- Karip,E.,**1998,Dönüşümcü Liderlik Eğitim Yönetimi, (14,16), 443-465.
- Karlı, M.D.,** 2006, Etkili Okul Yöneticiliği, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kavrakoğlu, İ.,** 2001, Yaratıcı ve Geliştirici Liderlik, Değişimin Liderleri,(Der. Melih Arat), Mavi Kitaplar, İstanbul.
- Kaya, Y.K.,**1999, Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye’de’ki Uygulama,Bilim Yayıncılık 7.Baskı, Ankara.
- Kaya,Y.K.,** 1984, Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama, Todaie, Ankara.
- Keçecioglu,T.,**1998, Liderlik ve Liderler, Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim, İstanbul.
- Keiper, P.E.,** 2002, The Impact of Leadership on Organizational Culture: An Empirical Study on National Collegiate Athletic Association Division III Athletic Directors” EdD Thesis, Texas A & M University. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049956>, (Unpublished).
- Kılınç, T.,**1995,Liderlikte Durumsallık Ötesi Karizmatik LiderlikYaklaşımı, “21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildirileri”,Cilt:2,KHO Matbaası,Ankara.
- Kiretner, R.,** 2001, Management, Houghton Mifflin Company, New York.
- Kırım,A.,**2005,Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim, Sistem Yayıncılık,İstanbul.

- Kırlangıç, Ç.O.**, 1995, Tükenmişlik, 1.Baskı, Saray Medikal Yayıncılık, İzmir.
- Kocatürk,A.**,2007, Meslek Lisesi Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, (yayınlanmamış).
- Koçel, T.**, 2001, İşletme Yöneticiliği, Beta Basım, İstanbul.
- Köksal, H.**,1998,Toplam Kalite Yönetimi, Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Lee, T. Y.**, 1999, “A Case Study on School Leadership andOrganizational Culture” Unpublished PhD Thesis, The University of North Carolina. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9919184>.
- Leithwood, K. ve Jantzi,D.**,1999, Transformational School Leadership Effects:A Replication, “School Effectiveness and School Improvement”, 10(4).
- Leithwood, Kenneth. A.** 1992,The Move Toward Transformational Leadership,
- Leithwood, S. ve Jantzi, D.**, 1999, Transformational School Leadership Effects:AREplication, School Effectiveness and School İmprovement, 10(4).
- LeSourd J., Sandra and Grady L., Marilyn**,1990, Visionary Attributies in Principal Description of Their Leadership,”The High School Journal”, (73)2.
- Looss, W.**,1995, Vizyonların Toplumsal Uygulamaya Geçirilmesi: Bir Yönetim Görevi, Vizyon Yönetimi Önceden Düşünülmüş Başarı (Derleyen: Ulrich Sollmann ve Roderich Heinze, Hazırlayan: Veli Karaöz), 1. Basım, Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Sti., İstanbul.
- Lowe, K.G.**, 1996, Kroeck, K., and Sivasubramaniam, N., Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Review of the MLQ Literature, Leadership a Quarterly, 7
- Lucia, T. R.**,2004,Distrubuted Leadership:An Exploratory Study,Florida Atlantic University.

- Lunenburg, F.C. and Allan C.O.,** 1996, Educational Administration, Wadsworth Publishing, New York.
- Luthans, F.,** 1992, Organizational Behavior, Mc Graw Hill, USA.
- Luthans, F.,** 1995, Organizational Behavior, Mc Graw Hill, USA.
- Luthans, F.,** 2005, Organizational Behavior, McGraw-Hill Irwin, Boston.
- Magazine, S. L., Williams L. J., Williams, M.,** 1996, A Confirmatory Factor Analysis Examination of Reserve Coding Effects Meyer and Allen's Affective and Continuance Commitment Scales, "Educational and Psychological Measurement", 56, 241-250.
- Martin, N. J.,**1994. "Instructional Leadership Characteristics of Elementary and Secondary Principals. DAI-A 55/02, Aug .
- Maslach, C. and Goldberg, J.,** 1998, Prevention Of Burnout, New Perspectives, Applied And Preventive Psychology, 7, 63-74.
- Maslach, C.,** 1997, Individuation And The Five Factor Model Of Personality traits, European Journal Of Psychological Assessment, 13, 75-84.
- Maslach, C.,** 2003, Job Burnout, New Directions In Research and Intervention, Current Directions In Psychological Science, 12, 189-192.
- Maslach, C., Wilmar, S., Leiter, M.,** 2001, Job Burnout, Annual Review Of Psycholoc, New Jersey, 167.
- Mathieu, J.E. and Zajac, D.M.,** 1990, A Review And Meta-Analysis Of The Antecedents, Correlates and Consequences Of Organizational Commitment, "Psychological Bulletin", 108(2), 171-194.
- Maxwell, C.J.,**1999, Liderlik Yasaları: Reddedilemez 21 Liderlik Yasası (Çev: İbrahim Şener), Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Mcgee, G.W. and Ford, R.C.,** 1987, Two (Or More) Dimensions Of Organizational Commitment, Reexamination Of The Affective And Continuance Commitment Scales, "Journal Of Applied Psychology", 72(4), 638-642.

- Meyer J.P. and Allen, N.P.**,1984,Testing The “side-bet theory” of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations, *Journal of Applied Psychology*,(69),372-378.
- Mir, A., Mir, Mosca, R., Joseph, B.**,2002, The new age employee: an exploration of changing employee – organization relations, “*Public Personnel Management*”, 31(2), Summer, 187-200.
- Morden,T.**,1997,Leadership as Vision, *Management Decision*,35(9),MBC University Press.,618-676
- Morris, J.H., and Sherman, J.D.**, 1981, Generalizability Of An Organizational Commitment Model, “*Academy Of Management Journal*”, 24(3), 512-526.
- Morrow, P.C.**, 1983, Concept Redundancy In Organizational Research, The Case Of Work Commitment, “*Journal Of Occupational Behavior*”, (34), 40-56.
- Morrow, P.C.**,1983, Concept Redundancy in Organizational Research, the Case of Work Commitment, “*Journal of Occupational Behavior*”, 34,40-56.
- Moss,J.**,1995,”Gender Leadership and Vocational Education , *Journal of Undustrial Teacher Education*,33(1),6-23.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. and Steers, R.M.**, 1982, Employee-Organization Linkages, *The Psychology Of Commitment Absenteeism And Turnover*, Academic Pres, New York.
- Nanus, B.**,1992, Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization. Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- Newbold, A.T.**,1999,“The Value of Instructional Leadership in High School: Essential Practices for Effective Schools”, Yayınlanmamış Doktora Tezi,Denver:Universty of Colorado.UMİ <http://wwwlib.umi.com>.
- Nortcraft,B.G. and Neale, M.A.**,1990,*Organizational Behavior*, NewYork:Dryden Press.

Northcraft, B.G. and Neale, M.A.,1989,Organizational Behavior, The Dryden Pres.USA.

Northouse, P.G., 2000, Leadership,Theory And Practice, London,Sagge Publications Ltd.

Numanoğlu, G., 1999, Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler, Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1-2), 2-18.

Nurmi, R.W. and Darling, J.R., 1997, International Management Leadership,The Primary Competitive Advantage, International Business Pres, USA.

O'Reily, C. and Chatman, J., 1986, Organizational Commitment And Psychological Attachment,The Effects Of Compliance,Identification,And Internalitazition On Prosocial Behavior, "Journal Of Applied Psychology", 1(71), 492-493.

Obeng, K. and Ugboro, I., 2003, Organizational CommitmentAmong Public Transit Employees, An Assessment Study, "Journal Of The Transportation Research Forum", 57(2), 83-98.

Oktay,E. ve Gül,H.,2008, Çalışanların Duyusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger VE Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Erkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Oliver, N., 1990, Rewards Invesments Alternatives And Organizational Commitment,Empirical Evidence And Theoretical Development, "Journal Of Occupational Psychology", 1(63), 19-31.

Oran, N.,2002, İlköğretim Okulları ve Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,(yayınlanmamış).

- Ömer, S.**,1997,**Liderlik** Tarzları, “21.YY.da Liderlik Sempozyumu”, DHO Matbaası, İstanbul.
- Örmen, U.**, 1993, Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (yayınlanmamış).
- Özalp, İ.**, 1993, Performans Değerlendirme, Rota Yayın, İstanbul.
- Özaralli, N.**, 2003,Effects of Transformational Leadership on Empowerment and Team Effectiveness, “The Leadership and Organization Developmant Journal”,24(6),335-344.
- Özaslan B. Ö. ve Acar,B.A.**,2007, Yeni Liderlik Yaklaşımları Çerçevesinde Duygusal Zeka, “Ege Üniversitesi Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim SempozyumuBildiriler Kitabı”, Cilt II.
- Özcan, Ö.**, 2003, Lise ve Dengi Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Müdür ve Öğretmen Algısı Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya (yayınlanmamış).
- Özdemir, S.**,2000, Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ.**, 2000, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özdemir, S.**, 2000, Egitimde Örgütsel Yenileşme, 5, Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir,S. ve Sezgin,F.**, “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği” <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/sbd-3-16.pdf>erişim 21 032009,(Erişim Tarihi: 9 Temmuz 2009).
- Özden, Y.**,1998,. Eğitimde Dönüşüm: Yeni Değer ve Oluşumlar, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y.**, 2005, Eğitimde Yeni Değerler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden,Y.**, 1998,Eğitimde Dönüşüm.Yeni Değerler ve Oluşumlar, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özdeveci, O.M., 2003, Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, “Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi”, 18(2), 113-130.

Özdevecioğlu,M.,2003, Algılanan Örgütsel Destekle Örgütsel

Özer, R., 1998, Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon (yayınlanmamış).

Özer, A., 21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler, Nobel yayınları,Ankara.

Özsoy, S.A., 2004, Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi, “İş Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi”, 6(2), <http://www.isgucdergi.org/printout.php?id=221>, (Erisim Tarihi: 12 Aralık 2006).

Öztürk, E., 2006, SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Şeref Kalaycı (Der.), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Özutku,H.,Ağca,V., Cevrioğlu,E.,2008, Lider üye Etkileşim Teorisi Çerçevesinde, Yönetici-Ast Etkileşimi ile Örgütsel Bağlılık Boyutları ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Ampirik Bir İnceleme, “İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi” ,22(2).

Özyurt, G. A.,2007, Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması, Zonguldak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, (yayınlanmamış).

Paksoy, M., 2002, Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Peggy, C. Kirby, V. Paradise Louis and Margaret L.King. “Extreordinary Leaders in Education: Understanding Transformational **Rost,J.C.** Leadership for the 21st Century. New York, Praeger. 1993

- Penley, L.E. and Gould, S.,** 1988, Etzioni's Model Of Organizational Involment, A Perpective For Understanding Commitment To Organizations, "Journal Of Organizational Behavior", 1(9), 43-59.
- Plunkett W.R, and Attner, R.F.,** 1992, Introduction To Management, Boston, Pws-Kent Publishing Company.
- Polat,E.,**1997,İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri,Dokuz Eylül Üniversitesi,Doktora Tezi,(yayınlanmamış).
- Quigley,J.V.,**1998,Vizyon Oluşturulması, Geliştirilmesi, Korunması, (Çeviren:Berat Çelik), Eplison Yayıncılık ,İstanbul.
- Rafferty, A. E. ve Griffin,M.A.,** 2004, Dimensionsof Transformational Leadership:Conceptional and Empirical Extensiens, "The Leadership Quarterly",15,329-354.
- Randall, D.M.,** 1987, Commitment And The Organization, The Organization Man Revisited, Academy Of Management Review, 12(3), 460-471.
- Randall, D.M.,** 1987, Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited, "Academy of Management Review", 12(3), 460-471.
- Reichers, A.E.,** 1985, Review And Reconceptualization Of Organizational Commitment, Academy Of Management Review, 10(3), 465-476.
- Robbins, S.P.,** 1994, Örgütsel Davranışın Temelleri, (Çev. S.A. Öztürk), Etham A.Ş. Basım Yayım, Eskişehir.
- Robbins,S..P.,**2000, Essentials of Organizational Behavior,Sixth Editionn Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey.
- Robbins,S.P.,**2000, Essentials of Organizational Behavior,Sixth Edition, Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey.
- Roger L. and Regine B.,** 2000, Çalışmaya Ruh Verenler, Türk Henkel Dergisi Yayınları, (14), (Çev. N. Elhüseyni), Z. Dicleli (Der.), İstanbul,

Orijinali:The Soul At Work Listen Respond Let Go Simonschuster, New York.

Roseenffeld, R.H. and Wilson, D.C., 1999, Managing Organizations, Mcgraw Hill Pub, London.

Rosen, R. H.,1998, İnsan Yönetimi, (Çev.: Gündüz Bulut), Mess Yayınları, İstanbul.

Rowden,R .W., 2000,The Relationship Between Charismatic Leadership Behaviors and Organizational Comittment,The Leadership & Organization Development Journal,21(1).

Rutherford,W.L.,1985,School Principals as Effective Leader,PHİ.Delte Kapan,67(1), 31-35.

Sabuncuoglu, Z., 1996, Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M., 2001, Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Sağlam, A.Ç., Okul Örgütü ve Yönetimi, Türk Eğitim Sitemi E-Okul Yönetimi, H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Der.), Pegem Akademi,Ankara.

Sallis, E.,1997,.Total Quality Managemenet, (2nd Edition), London.

Samadov,S.,2006, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık:Özel Sektörde Bir Uygulama, DokuzEylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi, (yayınlanmamış).

Selda F.P., 2000, Türkiye Ortamında Liderlik Özellikleri, Türkiye’de Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları İçinde, Z. Aycan (Der.), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Senge,P.,1998,Beşinci Disiplin,(Çeviren:Ayşegül İlideniz,Ahmet Doğukan),Yapı Kredi Yayınları,İstanbul.

Sergiovanni, T., 1995,The Principalship A Reflective Practice Perspective,Allyn and Bacon, Boston.

Sergiovanni, T.J.,1992, Moral Leadership: Getting To the Heart of school ımovement ,Jossey-Bass inc., Boston

- Sergiovanni,T.**, 1997,Leadership and Excellence in Schooling, Educational Leadership, 13(4),7.
- Serinkan C.**,2008,.Liderlik ve Motivasyonda Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar, Ankara.
- Shelton,K.**, 2002, Büyük Liderlerin Yedi Özelliği, “Exucutive Excellence Dergisi”, 3(34),8.
- Shivers, S.L.**,1999, “A Role Theory Aproach to Understanding Transformational and Transactional Leadership Behavior: The Role of Interprretations of Organizational Context, Unpublished Doctoral Dissertation, FloridaA&MUniversty,http://www.mgmt.purdue.edu./programs/phd/noted_alumni/1998-1999_placements_text.htm.
- Siegel, P.H. and Siyase, S.**, 1997, An Analysis Of The Difference Between Organization Identification and Professional Commitment, A Study Of Certified Public Accountants, “Leadership & Organization Development Journal”, 18(3), 149-165.
- Silah, M.**, 2000, Çalışma Psikolojisi, Selim Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Sişman, M.**, 2004,Öğretim Liderliği,Eğitime Bakış, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Sişman, M.**, 2007,Öğretim Liderliği,Eğitime Bakış, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Smith,W.F.ve Andrews R.L.**,1989,.Instructional Leadership.How Principals Make a DifferencE,Edwards Brohthers.Inc.İWashington.
- Solmuş, T.**, 2004, İş Yaşamında Duygular ve Kişiler Arası İlişkiler (Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi), Beta Basım Yayım A.S., İstanbul.
- Somodov,S.**, 2006, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık,Özel Sektörde Bir Uygulama, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (yayınlanmamış).
- Soylu S.**, 2008, <http://www.stratejika.com/makale.asp?makale=40>, (Erişim Tarihi:28 Aralık 2008).

Sökmen,A., 2000, Ankara'daki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma , Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (yayınlanmamış).

Starratt, R.J., 2003,Grounding Moral Educational Leadership in the Intrinsically Moral Enterprise of Learning ,Educational Leadership: A Problem-Based Approach, (Edt. By William G. Cunningham and Paula A. Cordeiro), Pearson Education. Inc., Boston.

Starratt, Robert.J.,1995,Leader with Vision: The Qest for School Renewalk, Thousand Oaks, Corwin Press., California.

Stimson, N.,1996,Eğitici Önderlik,(Çeviren:Ahmet Ünver),Rota Yayınları, İstanbul.

Sucuoğlu, B., Akçamete, G. ve Kaner, S., 1998, Engelli ve Normal Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, 6. Ergonomi Kongresi , Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara, 1-28.

Sürgevil, O., 2006, Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Şafaklı,O.V.,2005, KKTC'deki Kamu Bankalarında Liderlik Stilleri Üzerine Bir Çalışma, "Doğuş Üniversitesi Dergisi",6(1),132-143.

Şahin, N.H., 1998, Stresle Basa Çıkma, Olumlu Bir Yaklaşım İçinde, İşyerinizdeki Kronik Stres Kaynakları, Türk Psikoloji Derneği Yayınları, Ankara.

Şahin, N., 2007, Personel Güçlendirmenin İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi, 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Uygulama, Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora Tezi, (yayınlanmamış).

Şahin, S.,2003,Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki,Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora Tezi,(yayınlanmamış).

- Şencan, H.**, 2005, www.hunersencan.com, (Erişim Tarihi:06/12/2005)
- Şenler, S.**,2006, Paylaşılmış Liderlik,Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Projesi,(yayınlanmamış)
- Şişman, M. ve Turan, S.**, 2001, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S.**, 2002, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.
- Şişman, M.**, 1997, Öğretim Liderliği, Osman Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Tabak,A.**,2001, Tarihsel Gelişimi İçerisinde Liderlik Tanımları Ve Liderlik KavramınınGünümüzdeki Yeri, <http://www.kho.edu.tr/yayinlar/bilimdergisi/bilimder/doc/2001,3>.Erişim tarihi:10.02.2005.
- Taş,A.**,2003, İlköğretim Okul Yöneticilerin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Durumları,"Eğitim Araştırmaları, Demokratik Eğitim",3 (11), Anı Yayıncılık,168.
- Taylor, R.B.**, Leadership Is A Learned Skill, "Family Practice Management", 10(9).
- Taymaz, H.**, 1989, Uygulamalı Okul Yönetimi, EBF Yayınları, Ankara
- Taymaz, H.**, 2000, Okul Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara
- Taymaz, H.**, 2003, Okul Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.
- TDK**, 2000, Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tekin,Y.**,2007,Modern Liderlik Yaklaşımı Vizyoner Liderlik Antalya'da Faaliyette Bulunan Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma,Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,(yayınlanmamış).
- Temen, B.**, 2002, Liderlik Geliştirme, Örgütte Kişisel Gelişim, (Der. E. Aslan), Nobel Yayınları, İstanbul.

- Tengilimoğlu, D.**, 2005, Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması, 4.Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), <http://www.esosder.com>, (Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2006), 1-16.
- Thompson,L. J.**,1997, Strategic Management: Awareness and Change,3.th., Ed. London: International Thomson Business,70-759.
- Timperley,H.S.**,2005, Distrubuted Leadership:Developing Theory From Practice. “Journal of Curriculum Studies”,37(4).
- Torun, A.**, 1995, Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (yayınlanmamış)
- Torun, A.**, 1997, Stres ve Tükenmişlik, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Türk Psikologlar Derneği ve Kalder Derneği Ortak Yayını, Ankara
- Tümkiye, S.**, 1996, Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana (yayınlanmamış).
- Tümkiye, S.**, 1999, Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 47-60.
- Ulrich, D.**,1997, Hr of The Future: Conclusions and Observations, “Human Resource Management”,Spring, 36(1),175-179.
- Uyguç, N. ve Çımrın, D.**, 2004, DEÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler, “D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi”, 19(1), 91-99.
- Uyguç, N.**, 2003,Örgüt Kültürü ve Yönetim Davranışı, XI, Ulusal Yönetim ve Organizasyon Bildiriler Kitabı, Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF, Afyon, 432-438

Uyguç, N., Duygulu, E., Çıraklar, N.,2000, Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans, “Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri Kitabı”, 587-596.

Ülgen, H. ve Mirze, S.K.,2004, İşletmelerde Stratejik Yönetim, Literatür Yayıncılık, İstanbul.

Varoğlu, D., 1993, Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, (yayınlanmamış).

Vries Kets de, M.,2007, Liderliğin Gizemi, Mess Yayınları, İstanbul.

Vries, M. Kets de, 2007, Liderliğin Gizemi, Mess Yayınları, İstanbul.

Wasti, S. A., 2002, Affective and Continuance Commitment to the Organization: Test of an Integrated Model in the Turkish Context, International Journal of Intercultural Relations, 26, 525-550.

Weber, J.,1997, Leading the Instructional Program. School Leadership Handbook For Excellence” 3rd Ed. S.C. Smith and P.K. Piele (Eds). University of Oregon 253-278.

Werner İ.,1993, Liderlik ve Yönetim, (Çeviren: Vedat Üner), Kişisel Gelişim Serisi, İstanbul.

Westley, F. ve Mintzberg, H.,1989, Visionary Leadership and Strategic Management, ”Strategic Management Journal”, Number:10, 17-32.

Wiener, Y., 1982, Commitment in Organizations, A normative View, “Academy Of Management Review”, 1(7), 418-428.

Wildy, H. and Dimmock C., 1993, Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia, Journal Of Educational Administration, 31(2), 43-62.

www.merih.net/m2/lid/karizmamd.htm, Erişim Tarihi: 13.07.2007.

Yagıl, D.,1998, Charismatic Leadership and Organizational Hierarchy: Attribution of Charisma to Close and Distant Leaders, Leadership Quarterly,9(2), 161-176.

Yağcı, K.,2003,Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Meyer –Allen Örgütsel Bağlılık Modeli ve Otel İşletmeleri Uygulaması, DEU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış).

Yakut,Ö.,2006, Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi,Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, (yayınlanmamış).

Yalçın, A. ve İplik, F.N., 2005, Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Adana İli Örneği, “Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi”, 14(1), 395-412.

Yalın,S.Ö.,1999,H.İ.Öğretmenlik Mesleğine Giriş,Nobel Yayınları,Ankara.

Yaylacı Özdemir,G.,2006,Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği, Hayat Yayınları,İstanbul.

Yazıcıoğlu Y. ve S.Erdoğan, 2007, SPSS Uygulamalı Araştırmaları, Detay Yayıncılık 2. Baskı, Ankara.

Yeniçeri,Ö.,2006, Liderin Stratejik Sorumlulukları, Yönetimde Yeni Yaklaşımlar,(Edt.Özcan Yeniçeri),IQ Kültür Sanat Yayıncılık,İstanbul.

Yıldırım, B., 2001, Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Mesleki Ahlakın Etkisi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayınlanmamış).

Yıldırım, F., 1996, Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara (yayınlanmamış.)

Yıldırım, F., 2002, Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet İlişkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, (yayınlanmamış)

Yılmaz, M., Duygusal Zeka, www.siteky.com/frameset/tsky/tkymain5.html.
(Erişim Tarihi: 128 Mart 2004).

Yousef, D. A., 2000, Organizational Commitment: a Mediator of the Relationships of Leadership Behaviour with Job Satisfaction and Performance in a non-western Country, "Journal of Managerial Psychology", 15(1), 6-28.

Yukl, G., 1994, Leadership In Organizations, Third Edition, Prentice Hall International.

Yukl, G.A., 1989, Leadership in Organization Prentice Hall International Inc.

Yunus, M., 1999, Banker to The Poor: microlending and The Battle Against Poverty, Public Affairs, Newyork.

Yurdabakan, İ., 2002, Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim, Eğitim Araştırmaları, (6), [http:// yayim. meb. gov. tr / dergiler / 159/akcay.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akcay.htm), (Erişim Tarihi: 12 Kasım 2006).

Zel, U., 2006, Kişilik ve Liderlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÖZGEÇMİŞ

Yurdagül BALCI

Yurdagül Balcı 1970 yılında Isparta’da doğdu. 1993 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. Aynı yıl Özel Isparta Dersanesi’nde göreve başladı. 1996 yılında MEB’nda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 1998 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana bilim Dalı’nda Yüksek Lisansını “Öğretmen ve Yöneticilerin İletişim Sorunlarını Algılama Düzeyleri ve Bu Algılarıyla Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler” tezi ile tamamladı. Aynı yıl MEB’lığındaki görevine rehber öğretmen olarak devam etti. 2003 yılında Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı’da ikinci yüksek Lisansını “Toplam Kalite Yönetimi Uygulayan İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İşdoyumu” tezi ile tamamladı. Aynı yıl MEB’lığı Toplam Kalite Formatörü olarak da çalıştı. 2003 Temmuz ayında eğitim yöneticiliği sınavını kazanarak, Aliaga Şehit Kemal Yeni Mahalle İlköğretim Okulun’da Eğitim Yöneticisi olarak göreve başladı. 2003-2008 yıllarında, Ege Üniversitesi Bergama Meslek Yüksek Okulu’nda “Kalite Güvence Sistemleri” Dersi verdi. 2006 yılında Gazete İzmir tarafından yılın en başarılı eğitimcisi seçildi. 2006 yılında ORION Kapsamında İtalya “Istituto d’Istruzione Secondaria Superiore” de eğitimde kalite uygulamaları üzerine eğitim aldı. Halen Eğitim Yöneticiliği ve TKY Formatörlüğü görevine devam etmektedir.

Akademik Çalışmalar:

Anne, Baba,Çocuk ve Öğretmen İletişim Dergisi Kimlik’te Mayıs 2001’de “İlkçocukluk Döneminde Yaratıcılığın Desteklenmesi” konulu makale yayınladı

Anne, Baba,Çocuk ve Öğretmen İletişim Dergisi Kimlik’te Ocak 2002’de “ İlkçocukluk Programlarına Baba Katılımı ve İlgisi” konulu makale yayınladı.

Ege Üniversitesi 5-10 Ekim 2008 tarihleri arasında düzenlenen “Duygusal Zeka ve Medya Okumaları” Uluslar Arası Sempozyumunda Doç. Dr. Gaye Edizler ile birlikte “ Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yoluyla Çocuğun Duygusal Okuryazarlık Gelişimi CASEL Programı örneğinin incelenmesi” başlıklı bildiri sundu.

5 Nisan 2009’da Ekin Koleji “Eğitimde Yaratıcılık” Sempozyumunda, “İlköğretim öğrencilerinde Duygusal Zekanın Önemi” konulu bildiri sundu.

18 Nisan 2009’da Tevfik Fikret Okulları “Eğitimde Yeni Yönelimler” Ulusal Sempozyumunda “Toplam Kalite ve İşdoyumu” başlıklı bildiri sundu.

ÖZET

Eğitim örgütleri de belli bir toplumsal amacı gerçekleştirmek üzere kurulmuş, temel ögesi insan olması dolayısıyla büyük önem taşıyan örgütlerdir. Eğitim örgütlerinin ürünü, toplumca istendik davranışları kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bireyleri yetiştirirken yine insan gücünden yararlanır. Yöneticiler, öğretmenler ve yardımcı personellerin her biri eğitim çalışanlarıdır. Eğitim örgütleri gibi, çıktı olarak bireyleri değiştiren ya da onları topluma kazandırmaya çalışan örgütlerde, güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş çalışanlara ihtiyaç vardır. Eğitim çalışanlarının, etkili bir eğitim örgütü oluşturabilmeleri için, görevlerinde daha fazlasını yapmaya istekli olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışanların örgütsel bağlılığının ve eğitim yöneticilerinin önemi büyüktür.

Eğitim yöneticisi, çalışanların örgüte ve örgütteki çabalara karşı tutumlarını olumlu veya olumsuz hale getirecek faktörleri belirleyebildiği ölçüde, çalışanları yönlendirebilecek, liderlik edebilecektir.

Bu araştırma; ilköğretim o Araştırmamızda liderlik tarzlarından dönüşümcü (Transformasyonel) ve öğretimsel liderlik tarzları üzerinde durulmuştur. kullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel bağlılık algıları ile, yöneticilerin, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, demografik özellikleri de dikkate alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Ölçeği” ve “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği; Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Anketlerin uygulanması 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, İzmir İl'i 19 metropol ilçede, ilköğretim okullarında görev yapan 581 öğretmen ve 58 yönetici olmak üzere, 639 denekten oluşmaktadır.

Araştırma sonuçları şöyledir:

Yöneticilerin öğretmenlere, örgütsel bağlılığı, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderliği daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını öğretimsel liderlik yüksek düzeyde, dönüşümcü liderlik ise az düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin Dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise .831 oranında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin; dönüşümcü liderlik algıları arttıkça, öğretimsel liderlik algıları da artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.

ABSTRACT

Educational organizations are constructed upon realizing social goals which are curicial due to the fact that their main element is human. The product of these organizations is individuals acquiring terminal behaviours. They utilize human while training human again. The managers, teachers and aiding stuff are all the instructional stuff. Like educational organizations, in all the organizations that transform and try to get socially accepted individuals as an output, there is a necessity to have highly motivated and devoted stuff. The educational personnel need to be willing to do their best in order to compose an efficient educational organization. As a result of this, the commitment of the educators and instructional managers is very essential at this point.

An instructional manager can become a leader and direct the personnel as much as he/ she manages to determine the affirmative or the negative factors which makes the attitude of them towards the organization and the efforts of the organization.

In this research, the main point is established on transformational and educational leadership styles in primary schools. The correlation between educational and transformational leadership styles of the school managers and the teachers' organizational commitment perception is focused and compared with the others. The demographic characteristics of the attendant managers and teachers are carefully noticed.

During the research, “organizational Commitment Scale”, “Transformational Leadership Scale”, and “Educational Leadership Scale” are used to collect the data. The Organizational Commitment Scale is composed of three sections; Emotional Commitment Scale, Permanency (Continuity) Commitment Scale and lastly Normative Commitment Scale.

The implementation of the questionnaire includes 19 town centre primary schools of İzmir with 581 teachers and 58 managers, a total of 639 subjects, in 2008-2009 Education Year.

The results of the research are below:

The organizational commitment of the managers towards the teachers makes their educational and transformational leadership perception more positive.

The teachers' organizational commitment is highly affected by educational leadership where as transformational leadership is relatively lower.

Consequently, when we consider the correlation between transformational leadership and educational leadership according to teachers' perception, there is 0.831 percentage of a meaningful and positive interrelation. In other words, the more the perception of teachers' towards the transformational leadership increases, the more the educational leadership perception does.

Key Words: Organizational Commitment, Leadership, Educational Leadership, Transformational Leadership,

EKLER