

T.C
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNDE
ALGILADIKLARI LİDERLİK STİLLERİ İLE KENDİ İŞ
DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(İstanbul-Manila Örneği)

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Hazırlayan
Merve AKYOL KILIÇ

Mayıs 2014

T.C
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNDE
ALGILADIKLARI LİDERLİK STİLLERİ İLE KENDİ İŞ
DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(İstanbul-Manila Örneği)

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Hazırlayan
Merve AKYOL KILIÇ

Mayıs 2014

ONAYLAMA SAYFASI

Enstitüsü : **Sosyal Bilimler**
Anabilim Dalı : **Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi**
Tez Konusu : **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul-Manila Örneği)**
Tez Danışmanı : **Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN**
Tez Tarihi : **Mayıs 2014**

Bu tezin şekil ve içerik açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Klavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Anabilim Dalı Başkanı

Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı 512812010 numaralı öğrencisi Merve AKYOL KILIÇ tarafından hazırlanan bu tezin Yüksek Lisans Tezinde bulunması gereken yeterliliğe, kapsama ve niteliğe sahip olduğunu onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Tez Danışmanı

Tez Sınavı Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN

Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ

Bu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Klavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Mehmet KARAKUYU
Müdür

ÖNSÖZ

Sosyal bir varlık olarak insanlar, her zaman içinde yaşadıkları toplumu yönetecek ve toplumu belirlenen hedeflere ulaştıracak bir lidere ihtiyaç duyarlar. Her liderin de topluluğu yönetmek için kullandığı kendine özgü bir liderlik stili bulunmaktadır. Yöneticilerin topluluğu yönetmek için benimsediği liderlik tarzı ise, o kişinin topluluk içerisindeki liderlik etkinliğini ve lidere duyulan saygıyı olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

İş doyumu ise çalışanların, çalışma ortamında oluşan çeşitli durumlara karşı yansıtmış oldukları duygular ya da göstermiş oldukları tepkiler olarak tanımlanabilir. İş doyumu ve liderlik stilleri alanında gerçekleştirilen çalışmalar, liderin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarının çalışanları büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir. Bu sebeple liderlerin, güncel liderlik stillerinden haberdar olarak, gereken durumlarda koşula en uygun davranış stilini kullanmalarının, çalışanların iş doyumunun yükseltilmesinde ve var olan olumsuzlukların giderilmesinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu önemden hareketle hazırlanan bu çalışmada, anaokulu yöneticilerinin Okul Öncesi öğretmenleri tarafından algılanan liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamın tüm aşamalarında, bilgi ve deneyimlerini aktararak, bana akademik çalışmaların yöntem ve inceliklerini öğreten çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN'e, araştırmamın jüri değerlendirmelerinde bilgi ve deneyimleriyle yer alan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN ve Yrd. Doç. Dr. Füsün YILDIZBAŞ'a, liderlik alanında araştırma yapmamda büyük etkisi olan değerli hocam Doç. Dr. Cengiz ŞİMŞEK'e, araştırmamın Filipinler'deki kısmını gerçekleştirmeme büyük katkısı olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR'a, araştırma yöntemleri alanında bana sağladıkları katkılardan ötürü değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAHAR ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ebrar YETKİNER ÖZEL'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Mesleki gelişimimi yüksek lisans eğitimi ile pekiştirmem konusunda beni teşvik eden değerli okul müdürüm Şule ÇAKMAK'a, tüm eğitim hayatım boyunca attığım her adımda beni destekleyen aileme ve sevgili eşime ve son olarak uygulama yaptığım okulların yöneticilerine ve anketlere cevap veren tüm öğretmenlere değerli vakitlerini ayırdıkları için teşekkür ediyorum.

Mayıs, 2014

Merve AKYOL KILIÇ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR ve SEMBOLLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Değişkenler ve Araştırmanın Hipotezi	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. LİDERLİK	9
2.1.1. Liderlik Tanımı.....	9
2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik	12
2.1.3. Liderin Kişisel Özellikleri	14
2.1.3.1. Etkili Liderlerin Özellikleri	15
2.1.4. Liderlik Yaklaşımları.....	16
2.1.4.1. Özellikler Yaklaşımı.....	16
2.1.4.2. Davranışsal Yaklaşım	18
2.1.4.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları.....	19
2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	21

2.1.4.2.3. Blake&Mouton'un Yönetim Gözeneği Araştırması.....	22
2.1.4.3. Durumsal Yaklaşım	24
2.1.4.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı	25
2.1.4.3.2. Yol-Amaç Kuramı	26
2.1.4.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	29
2.1.4.3.4. Hersey&Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı	32
2.1.5. Liderlikte Güncel Yaklaşımlar	34
2.1.5.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	35
2.1.5.1.1. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik	42
2.1.5.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik	45
2.1.5.3. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Arasındaki İlişki	49
2.2. İŞ DOYUMU	51
2.2.1. İş Doyumu Tanımı.....	51
2.2.2. İş Doyumunun Önemi	53
2.2.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	54
2.2.3.1. Bireysel Faktörler	55
2.2.3.2. Örgütsel Faktörler.....	57
2.2.4. İş Doyumuyla İlgili Kavramlar	60
2.2.4.1. İş Doyumu ve Motivasyon (Güdüleme)	60
2.2.4.2. İş Doyumu ve Moral	61
2.2.4.3. İş Doyumu ve İşe Bağlılık	62
2.2.4.4. İş Doyumu ve İnsan Psikolojisi	62
2.2.5. İş Doyumu Kuram ve Modelleri.....	63
2.2.5.1. İçerik (Kapsam) Kuramları.....	63
2.2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	64
2.2.5.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	67
2.2.5.1.3. Mc. Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı.....	69
2.2.5.1.4. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı	70
2.2.5.2. Süreç Kuramları.....	71
2.2.5.2.1. Davranış Şartlandırma Yaklaşımı.....	72
2.2.5.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Kuramları.....	74
2.2.5.2.3. Eşitlik Kuramı.....	77
2.2.5.2.4. Amaç Kuramı	78

2.2.6. İş Doyumu Kuramlarının Başlıca Katkıları.....	80
2.3. LİDERLİK ve İŞ DOYUMU	80
2.4. ÖĞRETMENLERDE İŞ DOYUMU	82
2.5. İŞ DOYUMSUZLUĞU ve SONUÇLARI.....	84
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	85
3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.2. Evren ve Örneklem.....	85
3.3. Veri Toplama Araçları.....	90
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	90
3.3.2. Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire Form- 5X Short- MLQ).....	90
3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire- MSQ)	92
3.4. Verilerin Toplanması, Çözümlemesi ve Yorumlanması	94
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	96
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular.....	96
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular	106
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular	121
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular.....	128
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleriyle Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin İlişkisine Ait Bulgular	137
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA	145
5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması.....	145
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	148

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	151
5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerinin Tartışılması.....	152
5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleriyle Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması	155
ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER	156
6.1. Sonuçlar.....	156
6.1.1. Anaokulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Sonuçlar	156
6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .	160
6.1.3. Anaokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları	161
6.2. Öneriler.....	162
KAYNAKÇA	164
EKLER.....	176
EK-1: Araştırma Anketi	176
EK-2: Ölçek Uygulama İzin Belgesi (Mind Garden).....	188
EK-3: Araştırma Uygulama İzin Belgeleri.....	189
EK-4: Özgeçmiş	192

KISALTMALAR ve SEMBOLLER

Kısaltmalar:

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

DepED: Department of Education

RG: Resmi Gazete

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire

MSQ: Minnesota Satisfaction Questionnaire

Semboller:

N: Örneklem Sayısı

f: Frekans

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

S: Standart Sapma

t: t değeri

p: Anlamlılık Düzeyi

F: Fark

KMO: Örneklem yeterlilik testi

ANOVA: Varyans Analiz Testi

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	13
Tablo 2.2. Başarılı Liderlerin Özellikleri ve Yetenekleri.....	16
Tablo 2.3. Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Davranışları.....	50
Tablo 2.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alferder'in ERG Kuramı'nın Karşılaştırması.....	71
Tablo 3.1. Örneklem Gruplarının Demografik Özelliklerine İlişkin Değişkenlerin Frekans (f) ve Yüzdelik (%) Dağılımları	87
Tablo 3.2. Çoklu Faktör Liderlik Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri	92
Tablo 3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri).....	94
Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İstanbul)	97
Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Manila)	99
Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerine İlişkin T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	105
Tablo 4.4. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	107
Tablo 4.5. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	109
Tablo 4.6. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	111

Tablo 4.7. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	113
Tablo 4.8. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	115
Tablo 4.9. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Müdür Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	117
Tablo 4.10. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	119
Tablo 4.11. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Çalışma Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	120
Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İstanbul)	122
Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Manila)	124
Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	127
Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	129
Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila) ...	130
Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını	

Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	131
Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	132
Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)	133
Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Müdür Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	134
Tablo 4.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	135
Tablo 4.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Çalışma Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)	136
Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleriyle Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	138

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1	: Liderlik Alanı	11
Şekil 2.2	: Ohio State Üniversitesi Liderlik Stilleri Modeli	20
Şekil 2.3	: Yönetim Tarzı Matrisi	23
Şekil 2.4	: Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Davranışı ile Astların Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki	33
Şekil 2.5	: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre İhtiyaçların Sıralanması	64
Şekil 2.6	: Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	68
Şekil 2.7	: Vroom'un Motivasyon Modeli	74
Şekil 2.8	: Lawler-Porter Motivasyon Modeli	76
Şekil 2.9	: Bireysel Amaçların Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü	79

Enstitüsü : Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı : Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Tez Tarihi : Mayıs 2014

KISA ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNDE ALGILADIKLARI LİDERLİK STİLLERİ İLE KENDİ İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSTANBUL-MANİLA ÖRNEĞİ)

Merve AKYOL KILIÇ

Bu araştırma, İstanbul (Türkiye) ve Manila (Filipinler) illerindeki resmi ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul (Türkiye) ilinde M.E.B'e bağlı Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görev yapan 8.248 Okul Öncesi Öğretmeni ile; Manila (Filipinler) ilinde DepED'e bağlı Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görev yapan 5.788 Okul Öncesi Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu öğretmenler arasından random tekniğiyle seçilen 340 Okul Öncesi Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada; "Kişisel Bilgi Formu" ile birlikte "Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ)" ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ)" kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS (Versiyon.20) programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenler ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemleri çözümlenirken ikili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyans analizinde anlamlı çıkan sonuçlar için ortalamalar arasındaki farklılığın hangi gruplardan ötürü kaynaklandığını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır. Liderlik stilleri ve iş doyum ölçeklerinin puanları arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden yararlanılarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda; İstanbul ve Manila'da Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerini "*Dönüşümcü Lider*" olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, en yüksek iş doyumunu "*Genel İş Doyumu*" alt boyutunda; en düşük iş doyumunu

ise “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda algıladıkları görülmüştür. Ayrıca anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle ilgili olarak, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen en önemli Dönüşümsel Liderlik boyutunun İstanbul’da “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”; Manila’da ise “*Entelektüel Uyarım*” alt boyutu olduğu bulunmuştur.

Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu dikkate alınarak, yöneticilerin liderlik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri almalarını sağlayacak gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Liderlik, Yöneticilik, Liderlik Stilleri, Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik, İş Doyumu, Okul Öncesi Eğitim.

University : **Fatih University**
Institute : **Institute of Social Sciences**
Department : **Educational Administration**
Supervision Planning and Economy
Supervisor : **Assist. Prof. Celal GÜLŞEN**
Degree Awarded and Date : **May 2014**

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' PERCEIVED LEADERSHIP STYLES OF PRINCIPALS AND TEACHERS' LEVELS OF JOB SATISFACTION (THE CASE OF ISTANBUL AND MANILA)

Merve AKYOL KILIÇ

This research is realized to comparatively examine the relation between the leadership style of pre-school managers and the level of teachers' job satisfaction in state and private preschools in the cities of Istanbul (Turkey) and Manila (Philippines). Relational monitoring model is used for the research. The atmosphere of the study consists; 8248 Pre-School Teachers who are on duty State and Private pre-schools under the supervision of Ministry of National Education which are in Istanbul (Turkey) and 5788 Pre-School Teachers who are on duty State and Private pre-schools under the supervision of Department of Education which are in Manila (Philippines) at the education year of 2013-2014. The sample of the research is composed from 340 Pre-School Teachers who are chosen with the random technique.

In the research; "Personal Information Form", "Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) and "Minnesota Satisfaction Questionnaire (MLQ)" are used. The data which are collected through the research, are analyzed with SPSS 20 program. Demographic variable related data analyses are realized through frequency and percentage distribution in the research. After that, arithmetic average and standard deviation values of scales and sub-divisions are calculated. While doing the analysis of sub-problems, T-Test is used for bilateral comparisons and single way variant analysis (ANOVA) is used for the comparison of more than two groups. Also Tukey test is used in order to identify the source of differences between mediums for the statistically significant results derived during the variant analysis. Pearson Moments Correlation analysis is used to calculate the score relation of leadership styles and job satisfaction.

As a result of the study, it is discovered that the preschool teachers in Manila and Istanbul perceive their heads as "Transformational Leaders". It is seen that

teachers perceive the highest job satisfaction in the sub-dimension of “General Job Satisfaction” and the lowest job satisfaction in the sub-division of “Exterior Satisfaction”. Besides that it is seen that there is a significant relation between the leadership styles of heads and the teachers’ level of job satisfaction. As related with the leadership styles of kindergarten heads, the most effective Transformational Leadership dimension which has effect on teachers’ level of job satisfaction is “Idealized Influence (Attributed)” in Istanbul and for Manila it is “Intellectual Stimulation” sub-division.

It is recommended that necessary regulations for sustaining the pre-service and in-service leadership trainings of heads need to be realized taking into account the significant relation between the leadership styles of heads and teachers’ level of job satisfaction.

Key words:

Leadership, Administration, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Job Satisfaction, Pre-School Education.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Günümüzde başarılı örgütlerin temel düşüncesini, insanlar ve değişim oluşturmaktadır. “Var olmamızın nedeni insanlardır” düşüncesini merkeze alarak değişimi ilk olarak kendi içinde gerçekleştiren ve daha sonra insanlardan elde ettiği başarı ve yüksek performansla değişmekte olan çevreye ayak uyduran örgütler başarılı örgütlerdir (Celep, 2004, s.1).

Çevresel değişiklikler, örgütlerin amaç ve yapılarını önemli ölçüde etkiler. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için bu tür değişimlere uyum sağlamaları ve çevresel değişiklikleri bizzat etkilemeleri gereklidir. 1960’lı yıllardan bu yana sosyal, ekonomik ve kültürel değişiklikler sonucu yönetim alanında anılmaya başlayan liderlik kavramı hakkında günümüze kadar pek çok yaklaşım geliştirilmiştir. Böylece örgütlerde yüksek performans ve başarı hedeflenmiştir (Celep, 2004, s.1).

Kantarcıoğlu (1988), günümüzün hızlı değişen dünyasında, örgütlerin değişen çevre ve toplum şartlarına göre sürekli bir değişiklik yapmaları gerektiğini belirtmiştir (Yıldızbaş&Apaydın, 2004, s.98). Bu nedenle bir örgütü oluşturan okulların da var olan düzenlerinde biçimsel ve işlevsel değişikliklere gidilmelidir. Gelişmiş ülkelerin artık sanayi alanında büyük gelişmelere imza atarak, sanayi ötesi topluma dönüştüklerini görmekteyiz. Ayrıca haberleşme araçlarında meydana gelen gelişme ve değişimler, iletişim yoğunluğunu artırarak, uluslar arası iletişime de ivme kazandırmıştır. Meydana gelen tüm bu değişimler bir örgüt olarak okulların yeni bir yönetim biçimine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Okulun yapı ve yönetimindeki değişimler, kuşkusuz okul yöneticilerinin rollerinde de önemli

değişikliklere neden olmuştur. Okul yöneticisinin sadece bilgi ve becerilere sahip olması yeterli değildir. Okul yöneticisi globalleşme, iletişim teknolojileri, Toplumsal Kalite Yönetimi ve örgüt öğrenmesi gibi yeniliklerin karşısında yeni görevler üstlenmek durumunda kalmıştır. Bu durum da yeni liderlik davranış biçimlerini oluşturma ve var olan misyon-vizyonun güncellenmesini gerekli kılar (Çelik, 2012, s.142; Erdoğan, 2000, s.181). Nitekim Gülşen&Gökçer'e (2002, s.269) göre "Başarılı okul yöneticisi, okulundaki öğretmenleri ortak bir öğretim vizyonu etrafında toplayabilendir".

Çelik'in (2012, s.75), Peters ve Waterman'dan (1987, s.393) aktardığına göre, "başarılı örgütlerin değer sistemleri aracılığıyla yönlendirildiği ve değerler sistemini yerleştirmiş liderlerin kişiliklerinden izler taşıdığı görülmüştür". Değerleri biçimleyen lider insanlara esin kaynağı olmaktadır. İşte liderin üstlenmekte olduğu rolün önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Zira insanlara esin kaynağı olabilmenin yegane yolu da günlük olayların içinde olmaktadır. Değerleri biçimleyen yöneticinin aynı zamanda başarılı bir uygulayıcı olması gereklidir. Bu rolde bulunan lider, değerleri söyledikleriyle değil, yaptıklarıyla yerleştirir.

Çelik'in (2012, s.76), Gordon (1993, s.351) ve Tichy&Ulrich'den (1993, s.435) aktardığına göre ise liderlik konusunda yapılan yeni araştırmalar örgüt kültürünü geliştirme ve değişimi sağlama konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Günümüzde modern liderlik teorilerinden olan ve liderlik davranış biçimlerine yeni bir yaklaşım getiren Transaksiyonel (Etkileşimsel/Etkileşimci) ve Transformasyonel (Dönüşümsel/Dönüşümcü) liderlik yaklaşımları en fazla ele alınan yaklaşımlar olmuştur (Berber, 2000, s.33; Eren, 2012, s.435). Gordon (1993, s.352) ve Tichy&Ulrich'e göre (1993, s.435) "Transformasyonel lider, örgütün değişme eğilimini tanır, bir vizyon geliştirir ve vizyonu örgüt üyelerine iletir. Transformasyonel lider vizyona ulaşma konusunda örgüt üyelerini motive eder" (Akt: Çelik, 2012, s.76). Transaksiyonel lider ise gelenekleri sürdürerek, kurallar çerçevesinde bunları gelecek nesillere aktarma konusunda yararlı hizmetlerde bulunurlar. Bu liderlik stilini benimseyen yöneticiler, var olan yetkilerini çalışanlarını ödüllendirerek, onların daha çok çaba göstermelerini sağlayabilmek için kullanırlar. (Erdoğan, 2012, s.45; Eren, 2012, s.464). Zira Mosley, Pietri ve Megginson (1996) liderin izleyicilerine kendine tanınan yetki kapsamında maddi ve

manevi ödüller vereceğini açıklamasının, çalışanlarını istekle ve azimle çalışmaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir (Akt. Berber, 2000, s.35).

Hoy ve Miskel'e (1991, s.298) göre liderler, örgütsel kültürü biçimlendirebilmeli, iletilen değer ve inançların bir güç unsuru olduğunu bilmelidirler (Akt: Çelik, 2012, s.49). French ve Raven'e (1960) göre "Güç, yöneticiler tarafından okulda diğer insanları etkilemek için kullanılan bir araçtır. Yöneticiler, güçlerini örgütsel ya da bireysel kaynaklardan alır" (Akt. Şişman&Taşdemir, 2008, s.195).

Şişman ve Taşdemir (2008, s.195) okul müdürlerinin, yönetme güçlerini liderlik güçleriyle desteklemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Sergiovanni'ye (1984, s.4-13) göre "Okulda yapılan işlerin doğasına bağlı olarak okul yöneticisinin, eğitim-öğretim insani ve teknik konularda bazı yeterliliklere sahip olması gereklidir. Okul müdürlerinin sahip olmaları gerekli görülen konu ve alanlar, sahip olmaları öngörülen bilgi temelleri, dünyada sürekli tartışılmaktadır". Karlı (2006, s.250), "Okul yöneticisinin adil ve demokratik davranması ve eğitim öğretim için uygun koşulları, gerekli sosyal şartları yaratmasının, öğretmenlerin en önemli beklentilerinden olduğunu" belirtmiştir. Öğretmenin moral düzeyi ve iş doyumu derecesi doğrudan sınıf içi etkinliklere ve dolayısıyla öğrenciye yansıyabilmektedir. İş doyumu düşük ve mutsuz öğretmenlerin çalıştığı bir okulun başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Çünkü öğretmenler birlikte çalışmış olduğu tüm eğitim personeliyle birlikte, ilk olarak öğrencilerine daha sonra ise topluma, eğitimsel açıdan düşünmelerine katkı sağlayacak hizmette bulunurlar. Öğretmenlerin de etkili ve kaliteli bir hizmet sağlayabilmeleri, sahip oldukları iş doyum düzeyleriyle ilişkilidir. (Başaran, 1994; Akt. Başaran v.d., 2009, s.33; Bursalıoğlu, 2012, s.98; Ceylan&Yılmaz, 2011, s.282; Gülşen, 2011, s. 170).

Çelik'e (2003) göre "Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumu ve performans düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır" (Akt. Başaran v.d., 2009, s.34). "Kişinin iş içindeki rolüne karşı duyuşsal tutum ve yönelim" (Vroom, 1964; Akt. Özgüven, 2003, s.127) olarak ifade edilen iş doyumu ve liderlik konularında birçok araştırma yapılmıştır. Konu ile ilgili olarak Ceylan&Yılmaz (2011) yapmış oldukları araştırmada, ilkökul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin sahip oldukları iş doyumu düzeyleri arasında

anlamalı ve pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Benzer bir araştırma da Boğa (2010, s.111) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre de öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışlarının düzeyi arttıkça, öğretmenlerin sahip oldukları iş doyumu düzeyleri de artmaktadır. Bu nedenle değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda okul yöneticileri öğretmenlerin bireysel ve mesleki beklentilerini anlayarak kendilerini geliştirmeli ve gerekli olanakları yaratmalıdır (Karslı, 2006, s.249).

Bu doğrultuda **“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İstanbul (Türkiye) ve Manila (Filipinler) Örneğinde Karşılaştırılarak Belirlenmesi”** araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Okul Öncesi Öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyumu düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesidir. Çalışmada; öğretmenlerin “Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Davranışları” sonucunda “İş Doyumu” düzeylerindeki değişimin yönü incelenerek, bu durumun İstanbul (Türkiye) ve Manila (Filipinler) şehirleri arasındaki aynılık/farklılık durumu ele alınmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

Belirlenen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin algıları İstanbul ve Manila örneklerinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre anaokulu yöneticileri hangi tür liderlik stillerine sahiptir?
2. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin,
 - Cinsiyetlerine
 - Yaşlarına

- Eğitim durumlarına
- Mesleki kıdemlerine
- Okuldaki öğretmen sayılarına
- Müdürün cinsiyetine
- Okul türüne
- Günlük çalışma saatine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, öğretmenlerin,

- Cinsiyetlerine
- Yaşlarına
- Eğitim durumlarına
- Mesleki kıdemlerine
- Okuldaki öğretmen sayılarına
- Müdürün cinsiyetine
- Okul türüne
- Günlük çalışma saatine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yöneticinin sergilemiş olduğu liderlik davranışları ve topluluğu yönetme biçimi, yöneticinin bir lider olarak o topluluk üzerindeki etkinliğini artırır ya da azaltır. Topluluk yapısına uygun bir liderlik stiline seçimi ise çalışanlar üzerinde hem içsel hem de dışsal motivasyon sağlamakla birlikte, örgüt amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı bulunur. Uygun olmayan liderlik davranış biçimleri karşısında ise çalışanların lidere duydukları güven azalır. Ayrıca çalışanların

işlerinden duymuş oldukları tatmin düzeyi olumsuz yönde etkilenir (Tabak, 2005, s.34).

Nitekim okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik ülkemizde daha önce okul öncesi dışındaki eğitim kurumlarıyla ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Eğitim” kademesine yönelik daha önce bu tarz bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bütün eğitim kademelerinde, eğitimin var olan kalitesini artırabilmek için öğretmenlerin iş doyumuna ulaşmalarının önemli görülmesi nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarını da içine alan böyle bir araştırma yapılması gerekli görülmüştür. Bu gereklilikten hareketle Okul Öncesi Eğitim alanında hem ilişkisel, hem de karşılaştırmalı bir analize gidilmesi önemli görülmüştür. Bu araştırmada iki farklı ülkenin okul öncesi eğitim kademesi düzeyinde karşılaştırma yapılmasının ise, araştırmaya farklı bir önem kazandırdığı düşünülmektedir.

Karşılaştırma için Filipinler’in başkenti Manila seçilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler, İstanbul ve Manila şehirleri arasında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma maliyetinin daha az olması ve literatür araştırması yapıldığında daha önce bu ülkeyi konu alan ilişkisel ve karşılaştırmalı bir araştırmaya rastlanmaması sebebiyle bu ülke seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın yaz döneminde gerçekleştirilmesi ve yaz aylarında Filipinler’de eğitim-öğretim sürecinin devam ediyor olması da bu araştırma için Filipinler’in seçilmesinde etkili olmuştur.

Ayrıca Filipinler’deki Okul Öncesi Eğitim sistemi ile Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim sisteminin büyük benzerlik göstermesi de, bu araştırma için Filipinler’in seçilmesinde önemli olan bir diğer etkidir. Zira DepED tarafından yayınlanmış olan “Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Politika ve Kurallar”a (2012, s.21) göre “Okul Öncesi Eğitim programı, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini amaçlamaktadır. Filipinler, Eğitim Kültür ve Spor Bakanlığı geliştirdiği politikalarla, resmî ilköğretim okullarının ebeveyn-öğretmen birliklerinin de desteğiyle 5-6 yaş için okul öncesi sınıfları amaçlarını cesaretlendirmektedir. 2000 yılı itibarıyla 3183 özel anaokulunda 269273 çocuk; 5464 resmî anaokulunda ise 256174 çocuk kayıtlıdır. Özel ve resmî anaokullarının yanı sıra din eğitimi veren okullar, öğretmen enstitülerine bağlı uygulama anaokulları

ve Montessori okulları bulunmaktadır. Ayrıca Haziran 2011’de 5 yaşındaki çocuklar için Okul Öncesi Eğitim zorunlu hale getirilmiştir” (UNICEF, 2012, s.10).

Araştırmada elde edilen sonuçların, Okul Öncesi Eğitim kademesinde görev yapmakta olan yöneticilere, öğretmenlere ve bu alanda çalışma yapacak lisansüstü öğrencilerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın ileride yapılacak diğer araştırmalar için kaynak oluşturacağı düşünülmüştür. Bu araştırma ile anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle ilgili mevcut durumlarını ortaya koyarak, günümüz yöneticilerinin liderlik eğitimine gereken önemin verilmesi sağlanabilir.

1.4. Değişkenler ve Araştırmanın Hipotezi

Araştırmada bağımsız değişken olarak “Anaokulu Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri”, bağımlı değişken olarak ise “Öğretmenlerin İş Doyumu” alınmıştır.

Araştırmada “Cinsiyet”, “Yaş”, “Eğitim Durumu”, “Kıdem Yılı”, “Öğretmen Sayısı”, “Müdür Cinsiyeti”, “Okul Türü”, “Günlük Çalışma Saati” araştırma soruları kapsamında yer alan demografik değişkenler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sınırlılık ve temel varsayımları çerçevesinde temel hipotezi; *“Okul Öncesi Öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır”* şeklindedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırma kapsamında yer alan kişisel bilgi formu ve ölçek sorularına öğretmenlerin objektif ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada elde edilen veriler;

1. Türkiye’de M.E.B’e bağlı İstanbul ili merkez ilçelerindeki Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim kurumlarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile,

2. Filipinler’de ise DepED’e bağı Manila ili merkez ilçelerindeki Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim kurumlarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile,
3. Araştırmada kullanılan “Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeğı” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeğı” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yönetici: “Başkaları adına çalışan önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir” (Sabuncuoğlu&Tüz, 2001, s.215).

Lider: “Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır” (Eren, 2012, s.435).

Öğretmen: “Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleğı olup görevlerini Türk Milli Eğitim’inin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insandır” (RG, 1973, s.9).

İş doyumu: Locke (1969) bu kavramı “Bir kişinin mesleğı ya da meslek tecrübelerinin takdir edilmesi sonucunda, onu memnun eden, duygusal durum, ya da onu memnun eden olumlu duygusal durum sağlanması” şeklinde tanımlamıştır (Keser, 2006, s.104).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, liderlik ile iş doyumu konuları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1. LİDERLİK

2.1.1. Liderlik Tanımı

Sosyal bir varlık olarak insan, oluşturduğu grubu yönetecek ve hedeflerine götürecek lidere ihtiyaç duyar. Günümüzde kurumsallaşmanın etkisiyle örgütlerde yöneticiye duyulan ihtiyaç azalsa da, bir lidere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Çünkü örgütü belirli amaç ve hedeflere ulaştırmak ayrı bir beceri ve ikna yeteneği gerektirir (Eren, 2012, s.435; Kaya, 1991, s.138). Bu amaçların gerçekleştirmesinde ise yöneticiler etkin olduğu kadar, liderler de etkin ve söz sahibidir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001).

Liderler tarihin her devrinde, insanların topluluk olarak bir arada bulunduğu tüm alanlarda söz konusu olmuştur (Dindar, 2001, s.29; Eren, 2012, s.435). 1950'lerden sonra yoğunlaşmaya başlayan liderlik araştırmaları ile birlikte liderliğin birçok tanımı yapılmaya başlanmıştır. Hakkında 3000'den fazla ampirik çalışma bulunan liderlik konusunda yapılan tanımlamaların benzerlik içerdiği görülmüştür (Çelik, 2012, s.1; Dindar, 2001, s.29; Kaya, 1991, s.138). Zira Erçetin (2000), konuyla ilgili olarak yaptığı araştırmada, liderlik konusuyla ilgili olarak 5000'in üzerinde çalışma, 350'in üzerinde tanım bulunduğuna değinmiştir. Bu durum bizlere liderlik konusunun 20.yüzyılda çokça işlendiği anlamına gelmektedir (Akt. Cafoğlu, 1997, s.133).

Çelik'in (2012, s.1) çeşitli yazarlardan aktardığına göre liderlik konusunda geçerliliği olan tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

“Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir” (Bass, 1985).

“Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir” (Bennis&Nanus, 1985).

“Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir” (Graen, 1976).

“Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür” (Etzioni, 1964).

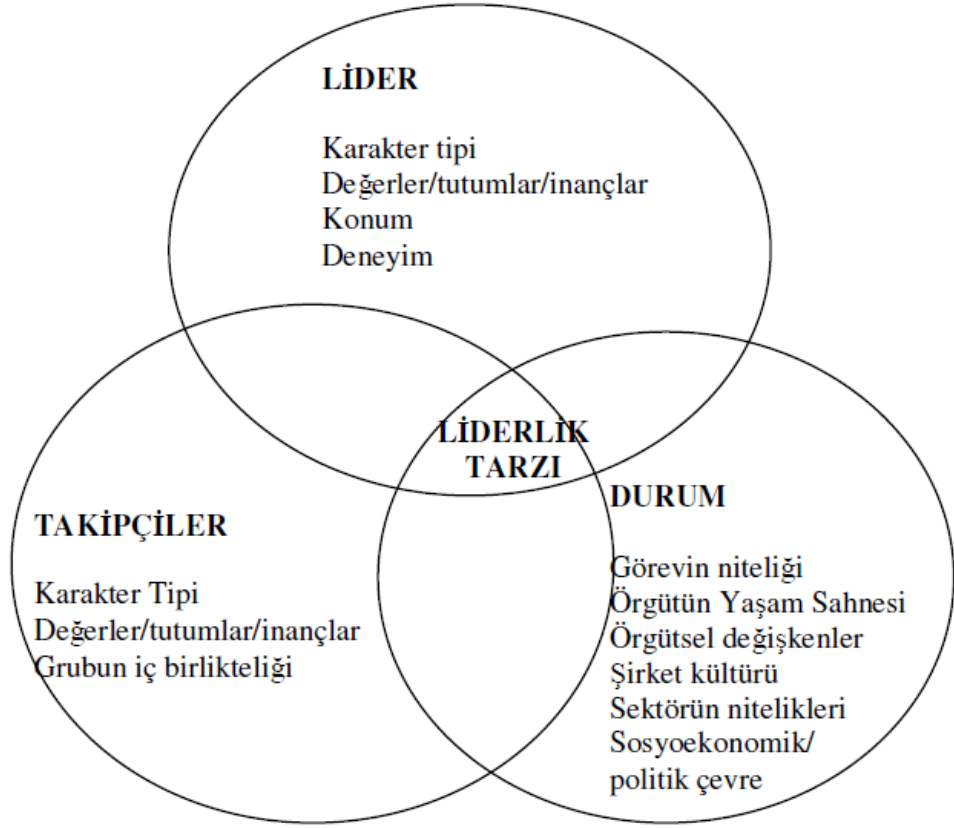
“Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır” (Zaleznik, 1977).

Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalarda liderliğin farklı yönlerinin ele alındığı görülmektedir. Bazı tanımlarda liderlik bir kişilik özelliği şeklinde tanımlanırken; bazı tanımlarda bir davranış biçimi olarak tanımlanmıştır (Can, 1991; Akt. Çelik, 2012, s.1). Yukl (1981, s.2) bu tanımlamaların, “bireysel özellikler ve davranışlar, diğer insanlar üzerindeki etkileme gücü, diğer insanlarla etkileşim biçimi ve rol ilişkileri, yönetim pozisyonuyla ilgili görev, etki, yetki ve gücün meşrulaştırılmasına ilişkin olarak diğerlerinin algılarının vurgulanarak” yapıldığını ifade etmiştir (Akt. Şişman, 2012, s.4).

Şişman’ın (2012, s.4) Duke’dan (1986, s.10-13) aktardığına göre liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan başlıca noktaların şunlar olduğu görülmüştür:

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirilebilme yeteneği vb.

Şekil 2.1’ de görüldüğü gibi liderlik sürecini etkileyen bir takım unsurlar vardır. Bunlar lider, takipçiler (izleyiciler), durum (koşullar) ve amaçtır. Bu dört önemli unsur liderlik davranışının temel belirleyicileridir (Eren, 2012, s.445).



Şekil 2.1. Liderlik Alanı

Kaynak: Kets de Vries, Manfred F.R (2007). *İşletmelerde Liderlik Davranışı, Liderliğin Gizemi*, Çev: Zülfü Dicleli, İstanbul, Mess Yayıncılık, s.202. (Akt. Geçmez, 2009, s.8)

Gürsel ve Negiş’e (2003, s.61) göre takipçilerden kasıt örgüt çalışanlarıdır. Zira çalışanların sahip olduğu sosyo-kültürel özellikler değiştikçe liderlik süreci de buna bağlı olarak değişecektir. (Akt. Bilir, 2007, s.8). Aynı zamanda bu değişkenler birbirlerini de etkilemektedir. Örneğin ortam koşullarında (durum) meydana gelen herhangi bir değişme grubu oluşturan izleyicilerin de davranışlarını etkiler. Böylece daha farklı bir liderlik biçimine ihtiyaç duyulur. Kısaca denilebilir ki, “Liderlik yere ve zamana göre değişen karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışdır” (Eren, 2012, s.445).

2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik, birbirlerine yakın kavramlar olarak görülmelerine rağmen birbirinden farklı iki kavramı ifade etmektedir. Bilir'in (2007, s.8) David'den (1984, s.101) aktardığına göre “Yönetici, başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir”. Çelik'in (2012, s.2) Lunenburg&Ornstein'dan (1991, s.119) aktardığına göre ise lider yeni bir politika belirler, yönetici ise politikayı sürdürmeye çalışır. Yöneticiye nazaran liderin bakış açısı çok geniştir. Yöneticiler belirtilen hedeflere ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci şekillendirmeye çalışırken; liderler grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar.

Erdoğan (1991, s.332) yöneticinin grup üyeleri tarafından benimsenmesinin gerekmediğini belirtmiştir. Lider ise grup üyeleri tarafından benimsenip, izlenen kişidir. Yönetici örgütsel amaçlar gerçekleşmediği zaman; lider ise grup beklentilerini karşılayamadığı zaman başarısız olur (Akt. Çelik, 2012, s.3). Sabuncuoğlu (2001, s.217) konuyla ilgili olarak, “Yönetici çoğu zaman başkaları tarafından o göreve getirilir. Oysa lider, içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yönetir” demiştir.

Bu açıklamalar ışığında lider ve yönetici arasında bir karşılaştırma yapıldığında ikisi arasındaki farklılıklar şöyle özetlenebilir (Bennis, 1994, s.55-56; Akt. Şişman, 2012, s.18; Koçel, 1998, s.274):

- Yönetici; işletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye; lider izleyicilerin hedeflerini gerçekleştirmeye çalışır.
- Yönetici sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye; lider izleyicilerin kendisine sağladığı otoriteye güvenir.
- Yönetici idare eder; lider yenilik yapar.
- Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider ise insan üzerinde yoğunlaşır.
- Yönetici “nasıl ve ne zaman”; lider ise “ne, niçin” sorularını sorar.

Starratt'ın (1995, s.10) belirttiğine göre, lider ile yönetici arasındaki farklılıklar Tablo 2.1' de yer almaktadır (Akt. Çelik, 2012, s.3):

Tablo 2.1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

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

Kaynak: Starratt, R.J.(1995). *Leaders With Vision the Quest School Renewal*, Corwin Press Inc. (Akt. Çelik, 2012, s.3)

Tüm bu açıklama ve karşılaştırmalardan anlaşılacağı gibi lider ve yönetici, farklı rol, davranış ve özelliklere vurgu yapan kavramlardır. Ayrıca her yöneticinin liderlik yeteneklerine sahip olamayacağını ve yöneticilik rolüne sahip olmayan liderlerin de olabileceğini söyleyebiliriz. Ancak iyi bir yönetici olabilmek için aynı zamanda liderlik yeteneği de sahip olunması gerekir (Çelik, 2012, s.18; Koçel, 1998, s.257-258).

Zira Knoop yöneticide bulunması gereken liderlik niteliklerini şu şekilde açıklamıştır (Akt. Aydın, 1997, s.83):

- “Yönetici, yönettiği örgütün programını ve amacını iyi kavramalı ve programın gerçekleşmesi için üstlenebilecekleri en uygun rolleri saptamalıdır.
- Yöneticide, insanları anlama ve değerlendirme yeteneği bulunmalıdır.
- Yönetici, örgütte karşılıklı güven ve saygı ilişkileri geliştirebilmelidir.

- Yönetici, demokratik ilkelere uymalı. Katılımcı bir karar mekanizması geliştirerek, örgütün bütününe ancak personelle birlikte yönetebileceğini unutmamalıdır”.

2.1.3. Liderin Kişisel Özellikleri

Liderlikle ilgili 1945 yılına kadar yapılan araştırmalarda liderlerin nitelikleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Liderliğin, bireylerin bireysel özellikleri ile ilgili olup olmadığını belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Stodgil (1948, s.63-64-66), kişilik özellikleri ile liderlik ilişkileri konusunda yapılan 124 çalışmayı inceleyerek şu yargılarda bulunmuştur (Akt. Aydın, 1994; s.233-234):

“Bir birey kişilik özelliklerinin belli bileşimlerine sahip olduğu için lider olmaz. Liderin bireysel özellikleri örüntüsünün, izleyenlerin özellikleri, etkinlikleri ve amaçları ile uyum içerisinde olması gerekir. Liderlik, sürekli bir değişim içinde bulunan değişkenlerin etkileşimi açısından ele alınması gereken bir kavramdır”.

Liderlik eğitimi üzerinde çalışmaları bulunan Robert B. Myers da 200’in üzerinde çalışmayı çözümleyerek liderlik ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyle ilgili olarak şu tespitlerde bulunmuştur:

1. “Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir.
2. Liderler üyesi bulundukları gruptan zeka açısından biraz ileri görünse de, daha üstün zeka ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
3. Grup tarafından karşılaşılan ve çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikteki bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
4. Durumu kavrama gücü, girişim gücü, işbirliği, özgürlük, hırslı olma, ısrarlı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü, popüler olma ve iletişim becerisi liderlikle ilişkili görülmektedir.
5. **Hiçbir özellik, liderler için ortak bir özellik değildir.** Başka bir anlatımla, tüm liderlerin ortak bir özelliği yoktur” (Aydın, 1994; s.235; Schneider, s.148).

Bulgulara bakıldığında, Stogdill ve Myers’ın uyum içinde oldukları görülmüştür. Özelliklerin bireysel olarak incelenmesiyle liderliğin açıklanamayacağı

görüşü açıklık kazanarak, “Liderler doğarlar, sonradan yetiştirilmezler” varsayımı geçersiz kılınmıştır. Kalıtsal olarak geçen tek özellik zekadır ve o da liderlikle düşük bir ilişki içerisindedir (Morphet&Johns, 1967, s.125; Akt. Aydın, 1994; s.235). Liderlikle ilişkili olduğu ileri sürülen diğer kişilik özellikleri de kalıtsal değil, sonradan kazanılmış olan özelliklerdir ve değiştirilebilir (Aydın, 1994; s.236).

2.1.3.1. Etkili Liderlerin Özellikleri

Etkili liderin özelliklerini konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, lider özellikleri ve etkili liderlik davranışları arasındaki ilişki karşılaştırılarak incelenmiştir. Stogdill, 1949-1974 yılları arasında liderlik özellikleriyle ilgili olarak yaptığı araştırmada 163 özellik belirlemiştir. Yukl (1989, s.176) da bu bulguları yeniden değerlendirmiştir. Ancak liderlik özellikleri ile lider etkililiği arasında kesin bir ilişki olduğu henüz netleşmemiştir (Lunenburg&Ornstein, 1991, s.125; Akt. Çelik, 2012, s.10). Tablo 2.2’de liderlerin özellikleri ve yetenekleri yer almaktadır.

Immegart’ın (1988) yapmış olduğu araştırmada, zekilik, baskınlık, kendine güven ve yüksek enerjiye sahip olma gibi özellikler etkili liderlerin sahip olduğu özellikler olarak belirlenmiştir. Fiedler’e (1967) göre ise liderlikle ilgili en önemli öge, liderin gruba kabul derecesidir. Liderin durumsal davranışları etkili sonuca götürür. Buna rağmen liderin kişisel özellikleri ile örgütsel etkililik arasındaki ilişki henüz daha kesin olarak belirlenememiştir. “Liderler doğarlar” varsayımı hala önemini korumaktadır. (Balcı, 2011; s.132; Çelik, 2012, s.10).

Tablo 2.2. Başarılı Liderlerin Özellikleri ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zekilik
Sosyal çevreye hızlı uyum	Kavramsal yeteneğe sahip olma
Hırslı ve başarı yönelimli olma	Yaratıcılık
İddiacı olma	Diplomatiklik ve anlayışlılık
İşbirlikçi olma	Etkileyici konuşma
Karar verici olma	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık gösterme	Örgütlenme becerisi
Güçlü etki oluşturma	İkna kabiliyeti
Enerjik olma	Sosyal beceriler
Dirençli olma	
Kendine güven duyma	
Stres hoşgörüsü gösterme	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü olma	

Kaynak: Yukl, G.A. (1989). *Leadership in Organization*, Prentice-Hall, s.176. (Akt. Çelik; 2012, s.10)

2.1.4. Liderlik Yaklaşımları

Liderlikle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar: “Özellikler Yaklaşımı, Davranışsal Yaklaşım ve Durumsal Yaklaşım” dır.

2.1.4.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlik konusunda yapılan ilk çalışmalarda, yaşadıkları döneme damgasını vuran, başarılı devlet adamları ve askerler (Napolyon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk) incelenerek, kişisel özellikleri araştırılmış ve liderlik için gerekli olan bazı özellikler (bireysel ve toplumsal) saptanmaya çalışılmıştır (Çelik, 2012, s.7-8; Şişman, 2012, s.5).

Liderlikle ilgili olarak belirlenmeye çalışılan listede fiziksel özellikler olarak;

- boy
- ağırlık (kilo)
- güçlülük
- yaş
- fiziksel olgunluk belirtileri
- sağlık durumu
- yakışıklılık

Kişisel özellikler olarak da;

- zekâ
- hitabet yeteneği
- bireyler arası ilişkiler ve haberleşme yeteneği
- güvenilirlik
- girişimci olma ve risk alabilme
- cesaretli olma ve kendine güven duyma

gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır (Eren, 2012, s.441; Şişman, 2012, s.5).

Özellikler yaklaşımına göre lider, fiziksel ve kişisel özellikleri bakımından izleyicilerden farklıdır (Aksel, 2003, s.176). Nitekim Stogdill, liderlerin izleyenlerinden farklı olan özelliklerini şu şekilde belirlemiştir (Lunenburg & Ornstein, 1991; Akt. Çelik, 2012, s.8):

1. “Kapasite (Zeka, dikkatli olma, orjinallik ve yargılama),
2. Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı),
3. Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği),
4. Katılma (Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık),
5. Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite)”.

Kültür’ün (2006, s.22) Erçetin’den (2000, s.29) aktardığına göre ise, Mann, Stogdill’ in belirlemiş olduğu bu özellikleri sınavarak, “sadece zekâyla liderlik arasında bir ilişki olduğu, diğer özellikler için bunun pek de geçerli olmadığı”

bulgusuna ulaşmış ve bu konuda araştırmacıları uyarmıştır. Stogdill, 1974' de yaptığı ikinci araştırmada daha önce gruplandığı özellikleri sınamış ve başarılı liderlerde sık olarak gözlemlenen özellik ve yetenekleri yeniden gruplandırmıştır.

Liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketlerin geçerlik ve güvenilirliği çok tartışılmıştır (Çelik, 2012, s.8). Van Niekerk'in (2005, s.29) belirttiğine göre, Lord, Vader ve Alliger 1986'da, daha önce özellikleri belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklere madde analizi uygulayarak, bazı düzeltmeler yapmışlardır. Bu düzeltmeler sonucu, konuyla ilgili araştırma yapanları, Stogdill ve Mann'ın bulgularını eleştirmişlerdir. Ayrıca, liderin, kişilik özellikleri ile onların lider olarak algılanmaları arasında, yüksek düzeyde ve tutarlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kouzes&Posner, 1993, s.424; Kreitner&Kniciki, 1995, s.648).

Görüldüğü üzere araştırmacılar bu konuda tam bir fikir birliğine varamamışlardır (Eren, 2012, s.441). Özellik kuramı ve bu kuramla ilgili yapılan araştırmalar etkili lider davranışını açıklamada yetersiz ve sınırlı kalarak, araştırmacıları başka boyutlara yöneltmiştir. Araştırmacılar, 1940 ve 1960 yılları arasında liderlerin davranış biçimleri üzerine yoğunlaşmışlardır (Robbins, 1994; Akt. Çelik, 2012, s.9).

2.1.4.2. Davranışsal Yaklaşım

Özellikler yaklaşımına karşı yapılan eleştiriler 'liderliğin doğuştan geldiği' teorisi üzerine yoğunlaşmış, aynı özelliklere sahip kişilerin nasıl olup da liderlik sergileyemedikleri gibi sorular gözlerin liderin davranışlarına yönelmesine neden olmuştur. Araştırmacılar özellik kuramının aksine, liderin başarısının görevlerini yerine getirirken sergilediği davranış biçimiyle doğrudan ilgili olduğunu söylemişlerdir (Aydın, 1994, s.239; Yalçın, 1991, s.218).

Özellikler yaklaşımında, lideri tanımlamada kişisel özellikler önemliyken; davranışsal yaklaşımda liderlik yaparken gösterdiği davranışlar ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Liderin çalışanları ile iletişim kurma biçimi, onlara yetki verip-vermemesi, amaçları belirleme şekli, işleri planlama ve yürütme biçimi gibi

davranışları liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörlerdendir (Arıkan, 2001, s.235; Şişman, 2012, s.11; Yıldırım, 2004, s.39).

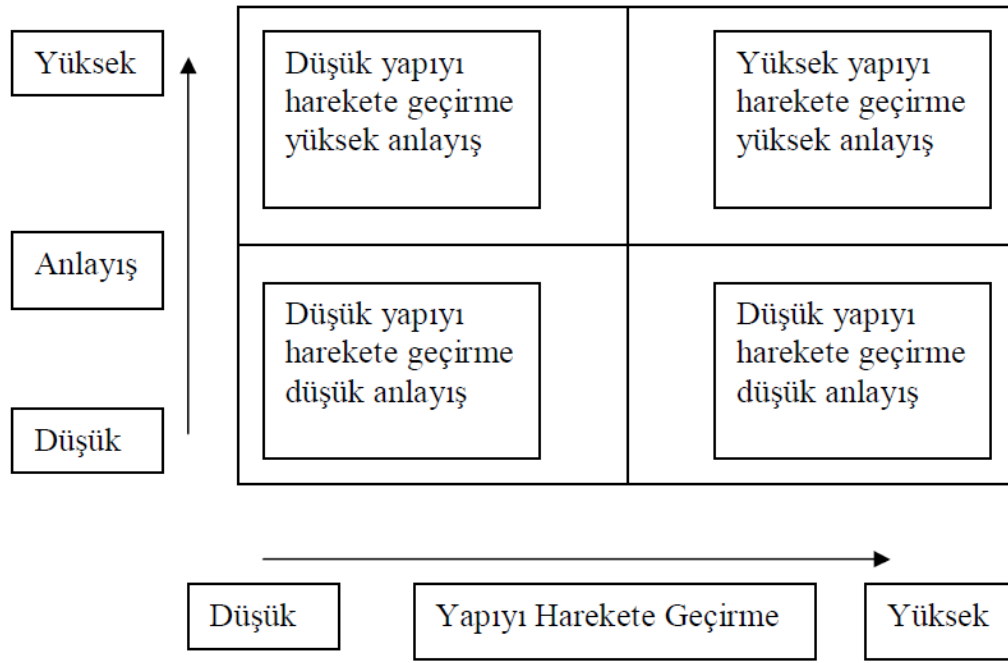
Bu yaklaşımda, liderin davranışı analiz edilerek, lider davranışlarının temel yönelimi ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar içerisinde en çok tanınanlar Ohio State Üniversitesi, Michigan Üniversitesi ve Blake ile Mouton'un geliştirdiği Yönetim Gözeneği araştırmalarıdır (Celep, 2004, s.11; Çelik, 2012, s.11; Erçetin, 2000, s.31; Şişman, 2012, s.6).

2.1.4.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1940'lı yıllarda Ohio Devlet Üniversitesi'nde başlayan liderlik çalışması, davranışsal liderlik yaklaşımının gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Liderin nasıl tanımlandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma askeri ve sivil pek çok yöneticiyle gerçekleştirilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (LBDQ) kullanılmıştır (Hoy&Miskel, 2010, s.386; Luthans, 1995, s.271).

Koçak'ın (2006, s.27) Yukl'dan (1989, s.75) aktardığına göre bu çalışmalar neticesinde liderlik davranışlarını belirlemede iki bağımsız değişkenin etkili olduğu görülmüştür. Bu iki değişken, “anlayış gösterme” ve “yapıyı harekete geçirme” dir. “Anlayış değişkeni; liderin izleyicileri ile arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı, izleyicilerin ihtiyaç ve arzularına yakından ilgi göstermesidir. Yapıyı harekete geçirme değişkeni ise; liderin ulaşılması gereken amaçla ilgili olarak işin planlanması, örgütlenmesi ve kontrolünü ifade etmektedir”.

Araştırmacılar, bu boyutlar için tanımlanan davranışların en yüksek düzeyde sergilendiği liderlik biçimini, liderin gruptaki etkinliği ve grubun düzeyi için en uygun nokta olarak belirlemişlerdir (Kültür, 2006, s.26).



Şekil 2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Stilleri Modeli

Kaynak: Hellriegel, D.&Slocum, J. (1986). *Organizational Behavior*, Cengage Learning, s.454. (Akt. Koçak, 2006, s.28)

Şekil 2.2’de belirtildiği üzere, yapıyı harekete geçirme davranışı yüksek olan lider, işini iyi bir biçimde planlamakta, aynı zamanda grubun diğer üyeleri ile olumlu ilişkiler kurarak, onlarla iletişimi kolaylaştırmakta ve işin başarısını artırmaktadır. Anlayış gösterme davranışı yüksek olan liderler ise, grup üyelerine arkadaşça ve samimi biçimde yaklaşmakta, onların saygı ve güven duygularını artırmaktadır. Bu durumda yukarıdaki şekle göre en etkili lider *Yüksek yapıyı harekete geçirme-yüksek anlayış*, en etkisiz lider ise *Düşük yapıyı harekete geçirme- düşük anlayış* sütununda bulunmaktadır (Eren, 2012, s.442).

Bazı durumlarda, yapıyı harekete geçirmede yüksek olan kişi amirdir, bazı durumlarda ise, anlayış göstermede yüksek olan yönetici en etkili olandır; diğer durumlarda her iki boyutta da düşük olan lider en çok arzu edilendir (Hodgetts,1990, s.326). Fakat şu bir gerçektir ki yapıyı harekete geçirmeyi göz ardı etmek liderin etkililiğini sınırlar, anlayış göstermeyi ihmal etmekse çalışanların doyumunu azaltır. Bu iki davranışın güçlü yönlerini bir araya getiren lider en çok tercih edilendir (Hoy&Miskel, 2010, s.387).

Halpin (1996), LBDQ çalışmalarının ortaya koyduğu verileri şöyle özetlemiştir (Hoy&Miskel, 2010, s.386):

- Yapıyı kurma ve anlayış gösterme lider davranışının temel boyutlarıdır.
- Etkili lider davranışı sık sık her iki boyutta da ortaya çıkan davranışlarla ilişkilendirilir.
- Üstler ve astlar, lider davranışı boyutlarının etkililiğini ölçmek için değerlendirme eğilimindedirler. Üstler yapıyı kurmayı çok önemserler, astlar ise anlayış göstermekle daha ilgilidir.
- Liderlerin kendilerinin nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleriyle, astların, liderlerin nasıl davrandığını söylemelerindeki ifadeler arasında çok az ilişki vardır.

2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1947’lerde Michigan Üniversitesi’nde Rensis Likert’in yönetiminde gerçekleştirilen bu çalışmalar, davranışsal liderlik yaklaşımının gelişmesine katkıda bulunan bir diğer önemli çalışmadır (Artan&Bozkur&Tevruz, 1999, s.194). Bu çalışmalarda etkili ve etkili olmayan liderler arasındaki farkların bulunması hedeflenmiştir (Celep, 2004, s.13).

Bu çalışmalarda da Ohio State çalışmalarında olduğu gibi lider davranışının iki boyutu belirlenmiştir. Bu iki faktör “*kişiye yönelik davranış*” ve “*işe yönelik davranıştır*”. İşe yönelik lider, işin teknik ya da görev yönüne ağırlık verir. Çalışanların belirlenen yöntemlere uygun olarak çalışıp çalışmadığını birebir kontrol eder ve grup üyelerini örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine araç olarak görür. Ayrıca gerektiğinde otoritesini cezalandırma için kullanır. İş yönelimli lider davranışı, sıkı denetim, iş performansının takibi, ödül ve ceza gibi davranışları ifade eder (Ataman, 2002, s.461; Celep, 2004, s.14; Erçetin, 2000, s.35; Robbins, 1994, s.174, Rodriguez&Echanis, 1990, s.380).

Kişiye yönelik lider davranışında ise, yönetici ya da lider, çalışanlarıyla “insan” olarak ilgilenir. Çalışanlarının bireysel gelişimlerini ve ihtiyaçlarını sağlamaya çalışır (Erçetin, 2000, s.35). Michigan Üniversitesi araştırmalarında, kişiye yönelik davranışlar sergileyen liderlerin, işe yönelik davranış sergileyen

liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdıkları saptanmıştır (Çelik, 2012, s.13). Çünkü kişi yönelimli liderler, birlik içinde bir çalışma grubu oluşturmaya önem verirler ve çalışanların kişisel gelişimleriyle daha yakından ilgilidirler. Zira böylesi bir grupta üretkenlik ve iş doyumu daha yüksek olacaktır (Celep, 2004, s.13-14).

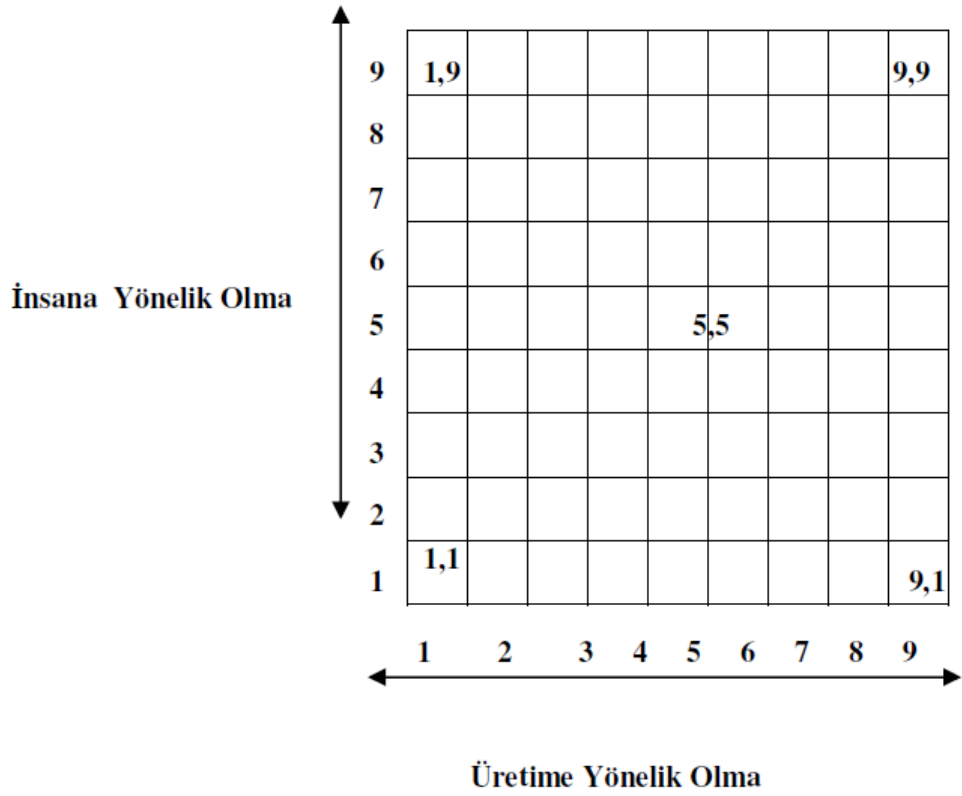
2.1.4.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Araştırması

Yönetim Gözeneği Kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklamak amacıyla Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram Ohio State Üniversitesi'nin araştırma sonuçlarında yer alan yapıyı harekete geçirme ya da anlayış gösterme boyutlarıyla ilgili olduğu kadar, Michigan Üniversitesi'nin işe yönelik veya kişiye yönelik lider davranışı boyutlarına da yakınlık göstermektedir (Çelik, 2012, s.14).

Bu araştırmanın sonuçları Blake ve Mouton tarafından Yönetim Tarzı Matriksi (Managerial Grid) olarak adlandırılan ve yönetici davranışlarını açıklamada kullanılabilecek bir matriks haline getirilmiştir. Kuram, lider davranışının iki boyutu üzerine yoğunlaşmıştır. Birinci boyut çalışana gösterilen ilgiyi ya da liderin çalışanlarına ilişkin yönelimini gösterir. İkinci boyut ise üretime olan ilgiyi ifade eder. Ayrıca her boyut bu faktörler ile ilgili dereceleri gösteren dokuz bölüme ayrılmıştır. Bu matrise göre birbirinden farklı seksenbir çeşit liderlik davranışı bulunmaktadır (Ertürk, 2000, s.154; Akt. Geçmez, 2009, s.28; Robbins, 1994, s.463):

Aksel'e (2003, s.33) göre “Üretime ilgi, liderin politika oluşturma, yeni ürün geliştirme, süreçleri iyileştirme, iş yükleme ve satışları arttırma gibi üretime ilişkin konuların hepsinde liderin tutumunu ifade eder. İnsana ilgi ise, iş görenlerle iletişimi, iş gören beklenti ve isteklerini karşılamayı, iyi bir örgüt iklimi oluşturmayı içerir”.

Blake ve Mouton'un geliştirmiş olduğu yönetim gözeneği Şekil 2.3.'te yer almaktadır.



Şekil 2.3. Yönetim Tarzı Matrisi

Kaynak: Blake, R. R.&Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*, Houston, Gulf Publishing Company. (Akt. Koontz&O'Donnell,1972, s.562)

Yukarıdaki matrikste çeşitli yönetici tipleri rahatlıkla belirlenebilir. 9,1 tipindeki bir yönetici üretime ve işe büyük önem veren, fakat çalışanlara önem vermeyen bir tipi ifade eder. 1,9 tipindeki bir yönetici ise çalışanlarının hislerine ve işten memnuniyetlerine önem verir. 5,5 tipindeki bir yönetici ise hem üretime hem de çalışanlarına ortalama bir ölçüde ilgi gösteren bir yöneticiyi ifade etmektedir (Koçel, 1998, s.453).

Owens (1987, s.118), bu liderlik biçimlerini şu şekilde özetlemiştir:

- **Zayıf liderlik:** 1,1'lik liderlik biçimi olarak görülen bu liderlik biçiminde lider, izleyenlerini tamamen serbest bırakmıştır. Üretime ve çalışana en az oranda ilgi vardır.
- **Otorite ve itaat liderliği:** 9,1 ile tanımlanan liderlik biçimidir. Lider denetim gücü ve yetkilerini kullanarak, üretime yüksek oranda ilgi gösterir.

- **Şehir kulübü liderliği:** 1,9 ile tanımlanan liderlik biçimidir. Lider en çok ilgiyi çalışana gösterirken; en az ilgiyi üretime göstermektedir.
- **Denge sağlayıcı liderlik:** 5,5 liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlikte, hem üretime hem de çalışana orta seviyede ilgi gösterilmektedir.
- **Grup liderliği:** 9,9 ile tanımlanan bu liderlik biçiminde ise, hem üretime hem de çalışana en yüksek seviyede ilgi gösterilir. Lider grup üyeleriyle sıkı bir işbirliği içerisinde. Grup üyeleri kararların alınmasında söz sahibidir.

Liderlikle ilgili yapılan çoğu araştırmalardan farklı olarak, Blake ve Mouton; yönetim tarzı matriksinin (Liderlik Izgarası) etkili yönetici yetiştirmek için yararlı bir araç olduğunu kanıtlamıştır. Örneğin; üretim tarafıyla daha çok ilgili 1,9 bir yönetici almak ya da insan tarafıyla daha çok ilgili 9,1 bir yönetici almak gibi yararları vardır (Hodgetts, 1990, s.327). Modeldeki liderlik tiplerinden sadece bir tanesi beklenen insan-iş uyumunu yakalayabilmiştir (9.9). Blake ve Mouton, ideal yönetim stili olarak 9.9'u vurgulamışlardır (Balci, 2002, s.97).

Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal yaklaşım önemli katkılarda bulunmuştur. Ancak liderlik sürecinin olduğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerin de zayıf tarafı olmuştur. Davranışsal yaklaşım genellikle demokratik liderlik davranışının etkin olduğunu varsaymıştır. Değişik koşullarda ise ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da, en azından kişilere ağırlık veren liderlik davranışı kadar etkin olabilir. Liderlik sürecinin anlaşılması konusundaki üçüncü grup yaklaşım Durumsal Yaklaşım adı verilen yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde ise liderin takipçileri ve koşullar ile arasındaki ilişki yer almaktadır (Geçmez, 2009, s.35).

2.1.4.3. Durumsal Yaklaşım

Yönetim literatüründe 1960 yıllarından sonra meydana gelen köklü değişiklikler liderlik yaklaşımlarına etkilemiş ve bunun sonrasında araştırmacılar lider ve grubunun çevresini incelemeye başlamışlardır. Durumsallık yaklaşımları, farklı hal ve koşulların birbirinden farklı liderlik tarzları gerektirdiğini savunmaktadır. Bu nedenle her ortamda geçerli olabilecek belli bir liderlik tarzı yoktur. Lider, içinde bulunduğu koşulun gereğine uygun davranmalıdır

(Sabuncuoğlu&Tüz, 2001, s.223; Serinkan, 2008, s. 43; Akt. Özsöylemez, 2009, s.10).

Durumsal Liderlik Kuramları; Fiedler'in Durumsallık Kuramı, House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı ve Hersey ve Blanchard'ın olmak üzere dört ana grupta toplanabilir (Celep, 2004, s.16).

2.1.4.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler, insanlarla ilişkilere ya da yapıya önem vererek etkili bir lider olunabileceğini savunan davranışçı kuramların görüşlerini inceleyerek, bu görüşlere benzer olarak iki liderlik davranışı belirlemiştir. Bunlar; “*işe güdülü*” ve “*insana güdülü*” liderlik biçimidir. Fakat Fiedler, bu iki liderlik stilinin sürekli olarak etkinlik sağlayamayacağını savunmuştur. Bazı liderler belli durumlarda etkin olurken, bazıları ise aynı durumda etkin olamamaktadır (Celep, 2004, s.16; Çelik, 2012, s.19). Farklı liderlik tarzları farklı olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Boğa, 2010, s.62).

Fiedler'e (1996) göre, belli bir durumun lider açısından olumlu, destekleyici ya da engelleyici olmasını belirleyen üç temel durumsal değişken önem sırasına göre şu şekildedir:

- 1. Lider-üye ilişkileri:** Bu değişken liderin birlikte çalıştığı kişiler tarafından sevilip tutulması ve onlar tarafından kabulüyle ilgilidir. Liderin çalışma arkadaşları tarafından olumlu değerlendirildiği, isteklerinin olumlu karşılandığı ve takdir gördüğü durumlar, lider ile çalışan arasındaki ilişkinin olumlu olduğuna işaret eder.
- 2. Görevin yapısı:** “Eldeki işin ne ölçüde net tanımlara, kurallara ve akış sürecine sahip olduğuyula ilgilidir”. Bazı işlerin yapılması kesin yöntemlere bağlı iken; bazıları ise işi yapacakların kararına kalmıştır. İşin yapılanmış olması lider için olumlu bir ortam yaratırken; işin yapılanmamış olması ve işle ilgili belirsizlikler lider için olumsuz bir ortam yaratır.

3. **Konumun gücü:** Liderin mevkisine dayanan otoritesinin derecesini, yani iş görenlerin edimlerine müdahalede bulunma yetkisini belirtir. Liderin ödül-ceza verme, işten çıkarma, terfi ettirme, prim verme vb. konulardaki yetkilerinin fazla olması, kontrol gücünün de yüksek olduğunu gösterir (Aydın, 2011, s.139; Celep, 2004, s.16-17; Koçel, 1998, s.457; Sabuncuoğlu, 2001, s.223; Tosun, 2001, s.97).

Fiedler'e göre örgütler kendi yapılarına uygun liderleri kolayca bulabilecek durumda değildir. Liderlik doğuştandır ve liderler, liderlik eğitimiyle değişmezler. Fakat durumlar, liderlerin yetilerine uygun olacak şekilde değiştirilebilir. Ayrıca lider kendi liderlik yaklaşımını anlamak için eğitilebilir. Lider başarıyı yakalamak için durumu değiştirme yollarını öğrenebilir (Begeç&Ceylan, 2000, s.601).

2.1.4.3.2. Yol-Amaç Kuramı

1970'li yıllarda Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bu kuramla, "liderin gösterdiği davranışın çalışanların motivasyonu, tatmini ve başarı dereceleri üzerindeki etkisi açıklanmaya çalışılmıştır" (Zel, 2011, s.114). Hoy ve Miskel'in (2010, s.394) Northhouse'dan (2004) aktardığına göre bekleyiş teorisine bağlı olan bu kuramın temel varsayımı, çalışanların işi yapabileceklerine, çabalarının istenilen sonuçları getireceğine ve işi yaptıklarında alacakları ödüllerin değerli olacağına inanmaları durumunda motive olacaklarıdır. "Çalışanlar, liderin çalışanların bekleyişlerini etkileme derecesi (yol) veya liderin çalışanların verdiği değeri etkileme derecesi (amaç) ile motive olabilirler" (Mondy&Premeaux, 1995, s.95-104; Akt. Geçmez, 2009, s.43).

Kuramın temel önerisi; çalışanların tatmininin, bireyin ve işin yapıldığı bölümün etkililiğinin, liderlerin iş ortamının ve çalışanların yeteneklerini artırıcı davranışlarda bulunmasıyla mümkün olabileceğidir (Hoy&Miskel, 2010, s.394). Liderin birinci öncelikli görevi, çalışanlar için önemli görülen hedefler belirlemek ve çalışanların bu hedefleri gerçekleştirme yolunu bulmalarına rehberlik etmektir.

Evans, liderlerin, çalışanlarının davranışlarını etkileme gücüne sahip olduğuna inanmaktadır. Ödüllendirme gücü ve ödülleri elde edebilmek için çalışanlar tarafından yapılması gerekenleri açıklığa kavuşturma imkânı bunun başında

gelmektedir. Örgütte çalışanların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek, çalışanların bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşabilmeleri için yüksek performans gösterebileceklerine inanmalarını sağlamak ise liderin çalışanların davranışlarını etkilemede kullanabileceği diğer araçlardır (Hersey, 1982, s.259; Akt. Kültür, 2006, s.34; Mondy&Premeaux, 1995, s.95-104; Akt. Geçmez, 2009, s.43).

Yol-amaç kuramı liderin farklı durumlarda farklı davranış şekilleri göstereceğini öne sürer. Bu kurama göre lider, aşağıda yer alan liderlik davranışlarından birisini gösterebilir (Hoy&Miskel, 2010, s.394):

- 1. Otokratik Lider:** Bu tür lider, astlarını yönetim dışında tutar ve onlara söz hakkı vermez. Karar alma, planlama ve görev dağılımı yetkilerin tümünü kendisinde toplar. Astlar ise liderden aldıkları emirleri yerine getirmekle yükümlüdür (Eren, 2012, s.461; Akt. McFarland, 1970, s.291).

Boğa'nın (2010, s.66) Efil'den (2009, s.423) aktardığına göre otokratik liderler ekip yönetimi için gerekli becerilerden yoksundur. Bu nedenle de takım çalışmasına uygun değildir. Çünkü bu tür liderlik, lideri işiyle daha çok ilgilenmeye, daha hızlı kararlar vermeye zorunlu kılar. Bu sebeple lider aşırı ölçüde bencil davranır ve astların duygularını dikkate almaz. Eren'e (2012, s.462) göre "bu durum çalışanlar üzerinde tatminsizlik, yönetime karşı nefret, moral düşüklüğü, grup içi çatışma ve anlaşmazlıklara neden olur". Zamanla liderin astları üzerindeki doğal otoritesi kaybolmaya başlar. Ayrıca otokratik liderlik grubun yaratıcılığını engeller. Çünkü iş ortamı içerisinde sadece liderin görüşleri ve onun gerçekliğiyle sınırlandırılmış bir takım fikirler uygulamaya konmaktadır. Bu da örgütsel yenilik faaliyetlerini sekteye uğratmaktadır.

- 2. Demokratik-Katılımcı Liderler:** Bu tür lider, yönetim yetkisini astlarıyla paylaşır. Astlarına işleriyle ilgili daha çok yetki vererek, karar alma ve planlama aşamalarında çalışanların da katkıda bulunmasını sağlar. Amaç, politika ve uygulamaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında lider daima astlarının fikir ve düşüncelerine başvurur. Çalışanlarına dostça davranır ve onlara özerklik tanır (Başaran, 1992, s.60-61; Akt. Boğa, 2010, s.66; Eren, 2012, s.461).

Eren'e (2012, s.459) göre fikir, düşünce, inanç ve arzularına değeri verildiği gören çalışanın güdöleri olumlu biçimde etkilenecek çalışma arzusu artar ve bundan psikolojik tatmin duyar.

3. **Destekleyici Lider:** Bu tür lider, çalışanların refahıyla ilgilenir, sıcak bir çalışma ortamı yaratır ve çalışanların ihtiyaç ve tercihlerini göz önüne alır (Hoy&Miskel, 2010, s.394). Boğa'nın (2010, s.67) Daft'tan (2000, s.516) aktardığına göre lider açık, arkadaşça ve yakındır. Astlarına eşit davranır. Başarılı olmanın, çalışanlar için en iyi güdülenme ve özendirme güdüsü olduğuna inanarak, onlarda takım ruhunu geliştirmek, onlar için işi çekici kılmak ve onları işlerine yöneltmek için uygun ortam hazırlar.

Lunenburg ve Ornstein'e (1991) göre destekleyici liderlik, çalışanın endişesinin yüksek ve kendine güveninin düşük olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Çelik, 2012, s.18).

4. **Tam Serbesti Tanıyan (Laissez-Faire) Liderlik:** Eren'e (2012, s.461) göre bu liderlik tarzını sergileyen liderler, izleyicileri serbest bırakan ve onların kendilerine verilen kaynaklar dahilinde plan ve program yapmalarına olanak veren ve yönetim yetkisine minimum düzeyde gereksinim duyan davranış şeklini gösterirler. Bir başka ifadeyle, tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmayarak yetki kullanım haklarını astlarına bırakırlar.

Bu liderlik tipi, çalışanların bireysel eğilimlerini dikkate alarak, yaratıcılıklarının harekete geçirilmesinde görülür. Çalışanlar sorunlarına en uygun çözümü bulma konusunda kendilerini geliştirmişlerdir. Gerekli durumlarda çalışan, kendi gruplarını oluşturarak sorunlarını çözebilmekte ve yeni fikirlerini test ederek uygun kararlar alabilmektedir. Burada liderin esas görevi çalışanlarına malzeme ve kaynak temininde bulunmaktır. Lider yalnızca kendisine herhangi bir konuda görüşü sorulduğunda fikrini bildirir, fakat bu fikir çalışanların faaliyetlerini bağlamaz. Bilim adamlarının çalışmalarında, çeşitli araştırma ve geliştirme çalışmalarında, mesleki uzmanlık gerektiren hallerde, sorumluluklarını yerine getirmekten kaçmama eğilimi olanlarda, çalışanların yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini geliştirmek amacıyla bu liderlik türü uygulanabilir. Ancak kültür seviyesi düşük ve yeterli

düzeyde iş bölümüne sahip olmayan ve sorumluluk duygusundan yoksun bulunan gruplarda bu tarz bir liderlik biçiminin yürüyemeyeceğini ifade etmek gerekir (Bass, 1990, s.20; Akt. Çakınberk&Demirel, 2010, s.107; Eren, 2012, s.463; Mccoll-Kennedy& Anderson, 2005, s.116). Peki bu gruplarda tam serbestliği tanıyan liderlik neden ortaya çıkmaktadır? Boğa'nın (2010, s.67) Başaran'dan (1992, s.86) aktardığına göre; ya lider örgüte yabancılaşarak, yetki kullanmaktan çekilmiştir ya da lider, yönetimdeki yetersizliği yüzünden yetki kullanmaktan korkmaktadır. Hoy&Miskel'in (2010, s.396) Bass'dan (1998) aktardığına göre ise, bu çeşit liderliğin olmaması veya liderlikten kaçınılması sonuç olarak en etkisiz olandır.

Yol ve amaç kuramından eğitsel liderlik açısından bir takım sonuçlar çıkarılabilir. Kuramın öne sürdüğü dört liderlik davranış stilinden destekleyici ve katılımcı liderlik stili eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Bunun nedeni eğitim örgütlerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmasıdır. Çünkü emredici liderlik davranışının okullarda etkili olması mümkün değildir. Zira en iyi liderlik tarzının hangisi olduğu sürekli tartışılan bir konudur. Ancak çoğunluk tarafından kabul edilen görüş, örgütün içinde yer aldığı çevre, örgütün iç koşulları, yönetimin ve görevlerin yapısı, liderin ve izleyicilerin kişilik özellikleri ile kültür ve alışkanlıklarının liderlik tarzını belirlediği yönündedir. Belirli koşullarda elverişli olan bir liderlik tarzı diğer bazı koşullarda elverişsiz olabilir. Başarılı yönetici örgütün değişik ihtiyaçlarına ve farklı koşullara göre farklı liderlik tiplerini uygulayabilen kişidir (Eren, 2012, s.464; Tengilimoğlu, 2005, s.8; Akt. Çakınberk&Demirel, 2010, s.107).

2.1.4.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Bu kuramın temelinde, örgütlerde liderlerin yaptığı en önemli işin karar vermek; bu işle ilgili en önemli sorunun da karar sürecine katılmak olduğu düşüncesi yer almaktadır. Kurama göre iyi verilmiş kararlar kadar bu kararlara uygun zaman ve düzeyde astların katılımı kararların kabulünü ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Aynı zamanda liderliğin etkililiğini artırır ve astları geliştirir. Bu olumlu yönlerine rağmen, karara katılmaya karşı tutum, zaman kaybı ve bireysel amaçlarla örgütsel amaçların çatışması gibi olumsuzluklar söz konusu olabilir. Bu nedenle; temel sorun, astların ne zaman ve ne ölçüde karara katılacaklarıdır. Vroom ve Yetton bu kuram

ile, liderin astlarını karar verme sürecine katma biçimine göre uygun olabilecek liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir (Aydın, 1994, s.257; Celep, 2004, s.22; Çelik, 2012, s.23;).

Kuram, Yol-amaç kuramında olduğu gibi liderlik biçiminin, liderin organizasyon içindeki yerine bağlı olmasından ötürü farklı liderlik türlerinin ortaya çıkacağını öne sürmüştür. Ancak, Fiedler'in durumsallık kuramının tersine liderlik tarzının değişebileceğini ileri sürerek, aşağıda yer alan varsayımlarla liderlerin nasıl davranmaları gerektiğini belirlemeye çalışmışlardır (Aydın, 1994, s.257; Can vd., 1995, s.433; Akt. Koçak, 2006, s.36; Geçmez, 2009, s.52):

- “Tek bir liderlik davranışı her çeşit organizasyonda geçerli değildir.
- Sorunun çözülebilmesi için, sorunun ortaya çıktığı durum belirlenmelidir.
- Bir durumda kullanılan liderlik şekli, başka bir durumda uygulanacak liderlik şekline sınırlama getiremez.
- Karar süreçlerine astların katılım derecesine etkileyen çok sayıda sosyal süreç vardır”.

Aydın'ın (1994, s.258) Luthans'dan (1977, s.458) aktardığına göre Vroom ve Yetton'un kuramı, normatif bir kuram olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle karar verme biçimini belirlemek için izlenmesi gereken bazı süreçler önerilmektedir. Bu süreçler farklı durum çeşitleri için belirlenmiştir. Her koşulda, liderin seçebileceği *otokratik*, *danışmacı*, *grup* olmak üzere üç karar alma seçeneği söz konusudur. Bu seçenekler bir bakıma seçilen liderlik biçimini de ortaya koymaktadır (George, 1996; Akt. Kültür, 2006, s.34; Robbins, 1994, s.187):

Otokratik süreçte, lider iki türlü davranış gösterebilir:

- Otokratik I: Lider elindeki bilgilerden yararlanarak karar verir.
- Otokratik II: Lider takipçilerinden ihtiyacı olan bilgiyi elde etmesine karşın kararı tek başına alır.

Danışmacı süreçte ise lider, iki türlü davranış gösterebilir:

- Danışmacı I: Lider takipçileriyle birebir olarak görüşüp, görüşlerini dinlemesine rağmen kararı tek başına kendisi alır. Bu karar, takipçilerin fikrini ya yansıtır ya da yansıtmaz.
- Danışmacı II: Lider takipçilerini bir araya toplayarak, sorunla ilgili onların görüşlerini alır ancak son kararı kendisi verir. Bu karar, izleyicilerin kararlarını yansıtabilir ya da yansıtmayabilir.

Grup sürecinde ise lider, bir grup toplantısına başkanlık eder. Sorunu gruba paylaşır ve grup kararında görüş birliğinin sağlanmasına katkıda bulunur. Bu süreçte gruba bilgi verebilir, görüş bildirebilir, fakat fikir ya da isteklerini dayatmada bulunmaz. Karar izleyicilerle birlikte alınır (Vroom&Yetton, 1977, s.457-460; Akt. Aydın, 1994, s.258; Tabak, 2005, s.24; Akt. Koçak, 2006, s.36).

Yukarıda sıralanan karar verme tarzları arasından, astların katılımı ile olanların, astların kabul ve desteğini almada daha çok şansa sahip olduğunu, fakat bazı durumlarda da liderin tek başına vereceği kararın daha hızlı ve etkili olabileceğini belirten Vroom ve Yetton, etkin bir liderlik süreci için potansiyel yararı en üst düzeye çıkaracak özgün bir karar verme stratejisinin seçilmesinin önemine vurgu yapmışlardır (Baysal&Tekarslan, 1996, s.240; Akt.Yıldırım, 2004, s.41-42). Aydın'a (1994, s.258-259) göre lider, aşağıda yer alan soruları evet/hayır şeklinde cevaplayarak beş liderlik davranışından birini seçebilecektir:

1. Çözümü gerektiren sorun, kararın hemen verilmesini gerektirmekte midir? Başkalarına danışmak için yeterli zaman var mıdır?
2. Sağlıklı bir karar verebilmek için, elde yeterli veri var mıdır?
3. Problem yapılandırılmış mıdır? Problem tanımlanmış, sınırlandırılmış mıdır?
4. Verilecek kararın uygulanması için, başkaları tarafından kabul edilmesi gerekmekte midir?
5. Eğer kararı liderin kendisi verirse, diğerleri tarafından kabul edilme olasılığı nedir?
6. Söz konusu sorunun çözümlenmesiyle gerçekleştirilecek amaçlar, başkaları tarafından da paylaşılmakta mıdır?

7. Sorunun çözümüne ilişkin tercih edilen seçeneğin grup üyeleri arasında çatışma yaratma olasılığı var mıdır?

Vroom ve Yetton 'un kuramı daha sonra yapılan bazı araştırmalarda desteklenerek geliştirmiştir. Ancak kuram, en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin olması, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmaması gibi konularda eleştirilmiştir (Erçetin, 2000, s.49-52).

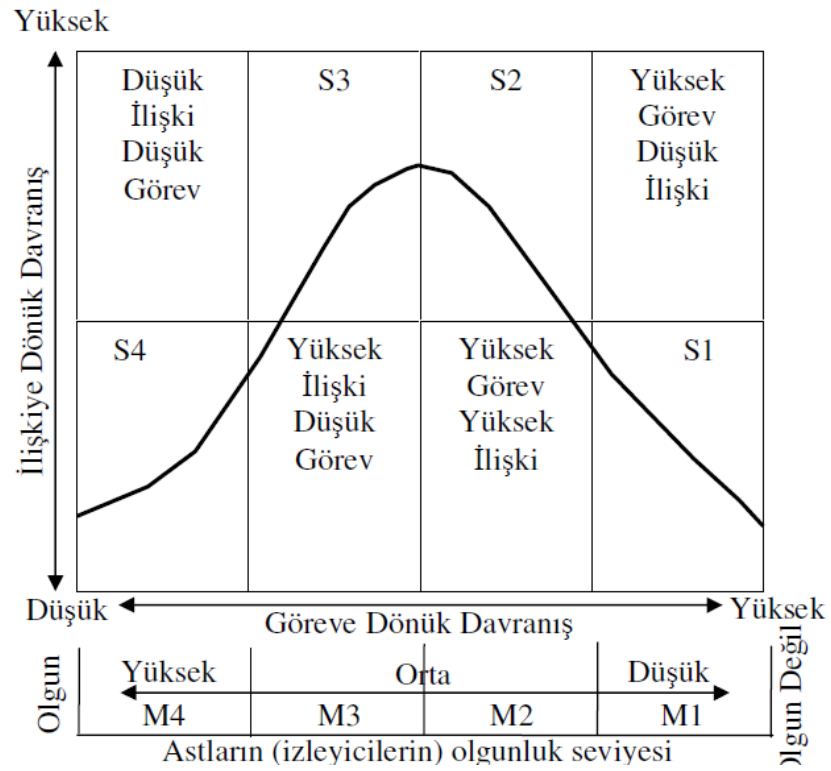
2.1.4.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Kuram, Blake ve Mouton'un iki boyutlu liderlik davranışından yola çıkılarak Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilmiştir (Tabak&Göre, 2002, s.16; Koçak, 2006, s.34). Teoriye göre bir örgütte liderin liderlik stilini belirleyen en önemli faktör astlarının olgunluk düzeyidir. Lider yapıyı harekete geçirme ya da bireyi dikkate alma davranışlarını da astlarının bu olgunluk düzeyine bağlı olarak şekillendirir.

Kuramda liderlik biçimleri görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alınmış, bu biçimlerle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda liderlik biçimlerinin, izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olması gerektiği vurgulanmıştır (Hersey, 1979, s.98; Akt. Kültür, 2006, s.32).

Olgunluk, grubun ya da bireylerin tüm özelliklerini değil, sadece yapılacak iş açısından yetkinliği, deneyimini, sorumluluk alma yeteneğini ve işlerini başarmak için duyulan isteği ifade etmektedir (Aydın, 1994, s.262; Çelik, 2012, s.28; Zel, 2001, s.122). İzleyenlerin bu yetenekleri geliştikçe olgunluk seviyelerinde de artış olması beklenmektedir. Bu aşamada önemli olan, liderlik biçiminin izleyenlerin olgunluk seviyesine uygun olmasıdır. Çünkü liderlik biçimi, sadece bu olgunluk düzeyinin en uygun olduğu noktada en etkili şekilde gerçekleşebilir (Hersey, 1979, s.98; Akt. Kültür, 2006, s.32).

“Kuram görev yönelimli liderlik ve ilişki yönelimli liderlik ve grubun olgunluk düzeyi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır” (Aydın, 1994, s.263; Çelik, 2012, s.29).



Şekil 2.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Davranışı ile Astların Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki

Kaynak: Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul, Beta Yayıncılık, s.456.

Şekil 2.4'te görüldüğü üzere lider davranışları ilişkiye ve göreve dönük olma durumuna göre S1, S2, S3, S4 olarak; astların olgunluk durumları; olgunluk olmayan durumdan olgun olma durumuna göre derece olarak M1, M2, M3, M4 olarak ifade edilmektedir (Eren, 2012, s.457).

Eren'e (2012, s.458) göre burada "Olgun olmayan astlar (M1) için lider, göreve dönük ilişkilere daha çok önem vermekte; ilişkilere ise daha az dönük bir davranış sergilemektedir. Olgun olmayan astlara emir verip gerçekleştirilmesini isteme olan S1 davranışını göstermektedir. Olgunluğun biraz arttığı durumlarda (M2) halinde ise lider, yüksek görev yüksek ilişki sergilemekte ve davranış biçimi S2 niteliğinde olup astlarına fikir ve emirlerinin gerekçelerini açıklamaktadır. Olgunluk düzeyinin biraz daha arttığı M3 durumunda ise lider, yüksek ilişki düşük görev davranışını (S3) sergileyerek işlerin yapılmasında astlarının fikir ve görüşlerini alarak onların

yönetime katılmalarını sağlamaktadır. Olgunluğun en yüksek düzeyde olduğu M4 durumunda ise lider, düşük ilişki düşük görev (S4) davranışını sergileyerek planlama ve icra yetkilerini astlarına devretmektedir”.

Bu kurama göre, insanları etkilemenin bilinen en iyi yolu yoktur. Ama bir insan, bir işi yapmaya yeterli ve gönüllü ise onu etkilemek daha kolaydır. Liderin izleyenleri bir hedefe doğru yönlendirmesinde, onların yeterlik ve gönüllülük düzeyleri önemlidir. Etkili olmak isteyen bir lider, iyi bir tanılayıcı olmalı ve araştırmacılık ruhuna değer vermelidir (Başaran, 2004, s.98; Akt. Geçmez, 2009, s.51).

Durumsal yaklaşım, genel olarak en uygun lider davranışının farklı durumlara göre değişebileceği düşüncesini ileri sürmektedir. Bu düşünce, yönetimde “tek ve en iyi” yönetim tarzı bulunduğunu savunan davranışsal kuramlarından ayrılmaktadır. Davranışsal yaklaşım, liderin işe yönelik veya kişiye yönelik davranış gösterebileceklerini ileri sürerken, liderin hangi koşullarda hangi davranışının grup üyelerinin doyumunu ve performansını arttıracaklarını varsaymamaktadır. Oysaki, durumsal yaklaşıma göre her iki davranış tarzı da belirli şartlar altında aynı derecede etkili olabilir. Bu nedenle, durumsal yaklaşım, belirli durumlarda hangi şartların önemli olduğunu belirlemeye ve bu şartlara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir (Kılıç, 2006, s.79).

2.1.5. Liderlikte Güncel Yaklaşımlar

Günümüzün lideri, ileri görüşlü, açık fikirli, işletmede yeni uygulamalara yer veren, astlarında işe bağlılık duygusu oluşturan, astlarını potansiyellerini en iyi şekilde kullanmaları için motive eden, onlara esin kaynağı olarak yeni fikirler üretmelerini destekleyen, problemleri mantıklı şekilde çözmeyi amaçlayan ve çalışanların bireysel özelliklerine önem vererek yöneten bir lider olmalıdır (Çakınberk&Demirel, 2010, s.105).

J.M. Burns ve B.M. Bass 1978 yılından itibaren yaptığı araştırmalarda yönetim ve liderlik alanındaki klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, liderlik için yeni bir ayrımın yapılmasının gerekli olduğuna değinmişlerdir. “Bu ayrım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel Liderlik) ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük Dönüşümcü Liderlik

(Transformasyonel Liderlik) biçimleridir”. Bu liderlik biçimleri, Lewin’in klasik liderlik biçimleri olan otokratik, demokratik ve serbestlik tanıyan liderlik anlayışına karşı geliştirilmiştir (Çelik, 2000; s.144; Eren, 1998, s.368; Kılıç, 2006, s.73).

Burns, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının birbirinin tamamen zıttı olduğunu öne sürmüştür. Burns'a göre “etkileşimci liderlik süreci, bir kimsenin bazı unsurları karşılıklı olarak değiştirmek için diğerleriyle bağlantı kurmaya giriştiği zaman başlar”. Etkileşimci liderler, izleyicilerin belirlenen yüksek performans, oy v.b. amaçları gerçekleştirmeleri halinde bireysel amaçlarına ulaşabileceklerine inanırlar. Dönüşümcü liderler ise örgütün amaç ve vizyonunu gerçekleştirmek için, izleyicilerin ihtiyaç ve değerlerinin değişimini gerekli görürler (Özalp&Öcal, 2000, s.210; Akt. Çakınberk&Demirel, 2010, s.105).

Bass ise 1985’te gerçekleştirdiği çalışmasıyla, Burns’un teorisini daha ölçülebilir ve anlaşılabilir hale getirmekle birlikte; Burns’un görüşünün aksine, liderlik tarzlarının birbirinden çok kesin çizgilerle ayıramayacağını ve etkin bir liderin her iki liderlik davranışını da sergilediğini savunmuştur (Moore&Rudd, 2006, s.6; Akt. Çakınberk&Demirel, 2010, s.105). Bu aşamada Dönüşümcü ve Etkileşimci liderlik tarzlarını daha detaylı incelemek faydalı olacaktır.

2.1.5.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Günümüzde artık geleneksel liderlik yaklaşımları gün geçtikçe önemini yitirmektedir. Çünkü örgütler ve çalışanlar sürekli bir değişim sürecinden geçmektedirler. Gelişimlere ayak uydurmak için günümüz şartlarında köklü değişimlerden yana tavır koyarak örgütte dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu dönüşümleri gerçekleştirecek olan liderler de *dönüşümcü liderler*dir (Serinkan, 2005, s.97; Akt. Kültür, 2006, s.36).

Dönüşümcü liderlik kavramı, James McGregor Burns tarafından 1978 yılında sistematize edilmiştir (Dale, 2012, s.34; Koçak, 2006, s.40). Burns’e göre “lider, takımdakiler üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir ve yeni alanların yaratılma becerisine bir tek o sahiptir”. Çünkü dönüşümcü lider değişimin ustasıdır, öngörü sahibidir ve vizyon oluşturarak daha iyi bir gelecek tasarlar. Ayrıca takımdakilerin çabalarını somut hedefler yerine bir vizyona

yönelterek ve bu vizyonu herkes tarafından benimsenmesini sağlar. Böylece vizyonun hayata geçirilmesi için istek uyandırır (Avolio&Bass, 1993, s.3; Kirby&Paradise, 1992, s.303; Tabak, 2005, s.40; Akt. Koçak, 2006, s.40).

Koçak'ın (2006, s.40-41), Krishnan (2001, s.127) ve Tabak'tan (2005, s.40) aktardığına göre “Uzun dönemli bir bakış açısına sahip olan dönüşümcü liderler, astların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkartıp, kendilerine olan güvenleri arttırarak, onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedeflemektedirler”. Böylece astlarla aktif olarak etkileşime girerek onlarda var olan potansiyeli harekete geçirirler.

Dönüşümcü liderler, sadece düşünüp, sorgulayan kişiler değil, aynı zamanda sergilemiş oldukları davranışları ile çevresindekilere belli düşünceleri aşılayan kişilerdir. Sahip oldukları yüksek enerji ile girişimcilik ve kendini geliştirme için uygun bir iklim yaratırlar. Ayrıca ikna etme yeteneklerini kullanarak insanların düzene uyum sağlamalarını kolaylaştırırlar. İzleyenlerine de sürekli olarak dikkat ve ilgi gösterirler (Norris v.d., 1996, s.150; Akt. Çelik, 2012, s.145). Ayrıca, bireyin kendi amaçları dışında, grubun amaçlarını gözeterek, bireylerin grup ya da toplumun ortak amaçları doğrultusunda hareket etmelerini sağlar (Çelik, 2012, s.146).

Dönüşümcü liderlik, özgürlük, adalet, eşitlik ve kardeşlik gibi değerlerle ilgilidir. Çünkü bu liderlik biçiminde örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere önem verilir. Zira Burns'a (1978) göre, dönüşümcü liderlik ciddiyet ve ahlaki olmayı gerektirir. Böylelikle hem liderin, hem de yönlendirilenlerin insani davranışlarının seviyesini yükselir ve her iki tarafın üzerinde de dönüşümcü etkiye sahip olunur. Zira dönüşümcü liderliğin en belirgin özelliği izleyicilerin davranışları üzerinde etkili olmasıdır. Bunun sonucu olarak izleyiciler, lidere güven duymaktadır. Bass ve Avolio (1993), güven ve saygı çerçevesinde kurulan iş ortamında istenilen amaçlara daha kolay ulaşıldığını ve bunun iş görenlerin doyumunu artırdığını savunur (Celep, 2004, s.24). Buna bağlı olarak da dönüşümcü liderlik, bir gelişim ve öğrenme aracı olarak bireylerin ve örgütün gelişimini sağlar. İzleyiciler, kendilerinden beklenenin daha fazlasını yapma eğilimi göstermektedirler (Shamir, 1999, s.285-306; Akt. Yıldırım, 2004, s.46).

Dönüşümcü liderlerin bir takım görevleri vardır. Bu liderler, sürekli olarak program geliştirme, yatay ve dikey yollu iletişim sağlama, eşgüdüm oluşturma, özel hedefler belirleme ve problem çözme konularında çalışırlar. Çünkü bu liderlik tarzı, çatışmanın çözümü, karar verme, personel geliştirme gibi konularda yol gösterici olmayı gerektirir. Bu nedenle dönüşümcü liderler, kuralların ve sürecin sürekli değişmesiyle birlikte, tüm iş görenlere eşit mesafede durabilen bir yönetim yaklaşımı oluşturmaya, davranışlarıyla örnek olmaya çalışırlar (Starratt, 1995, s.112; Akt. Çelik, 2012, s.147).

Bass'a (1990, s.21) göre ise dönüşümcü liderler, izleyicilerinin gözünde karizmatik kişilerdir ve onlara ilham kaynağı olarak, onların duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılarlar. Bu da liderleri başarıya ulaştırır (Akt. Çelik, 2012, s.147).

Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde “etkin dönüşümcü liderlerin” bazı temel özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Berber'e (2000, s.36) göre bu özellikler şunlardır:

1. “Bu liderler cesaretlidir. Değişime yol açacak faaliyetleri gerçekleştirmek ve kimi zaman alışagelmış yöntemleri ve fikirleri değiştirmek, bazı istenmeyen ancak mücadele gerektiren olaylara neden olabilmektedir. Dolayısıyla bunu başaran dönüşümcü liderlerin, bu koşullara göğüs gerebilecek ölçüde cesaretliliği olduğu söylenebilir.
2. Yaşamları boyunca öğrenen ve ders alan bireylerdir. Bulundukları grubun ya da organizasyonun bireylerinden daha farklı ve üst düzeyde düşünebilen dönüşümsel lider, bu niteliğini, kişiliğinin sürekli araştırma, irdeleme, inceleme, öğrenme gibi kendini geliştirme eğilimlerine sahip olması özelliğinden almaktadır.
3. Bu tipteki liderler, kendilerini, değişim unsuru (change agent) olarak tanımlamaktadır. Bu liderlerin, içinde bulundukları organizasyonun yapısından, izleyicilerinin çeşitli davranışsal özelliklerine kadar mümkün olan her alana kendi etkilerini yansıtmayı bir çeşit görev olarak görmeleri doğaldır.

4. Bu liderlerin kavramsal yeteneklerini iyi kullanabildikleri açıktır. Kavramsal yetenek, organizasyonu bir bütün olarak görmek ve organizasyon birimleri arasındaki ilişkileri takip ederek onu bütüne uygun sekle getirme özelliğini kapsadığından, dönüştürücü liderlerin birey üzerine eğilmeleri ve onu çevresi ile uyumlu hale getirerek, bulundukları organizasyonun başarısına yönlendirmeleri, bu liderlerin kavramsal yeteneklerini iyi kullandıklarını göstermektedir.
5. Dönüştürücü liderler insanlara inanırlar. Bireysel düzeyde ilgi gösterebilmeleri için, ilgilendikleri bireye inanmaları ve güvenmeleri, onların, bu bireylerin sorunlarını çözmelerinde ve bu bireyleri geliştirme çabalarında yardımcı etken olmaktadır.
6. Bu liderler, izleyicileri üzerinde özdeşleşme (identification) ve içselleştirme (internalization) güçlerini daha yüksek düzeyde uygulayabilmektedir. Bu durumda izleyici, lideri ile ilişki kurmak arzusunu hissederek kendini doğrudan tatmin edebildiği bir ilişki içerisine girer (özdeşleşme) ve aynı zamanda kendi değerlerine uygun bir ortam içerisinde (içselleştirme) bu ilişkiyi yaşar.
7. Vizyon belirleyebilen kişilerdir. Vizyon, diğer liderlik türlerinde de olduğu gibi, dönüştürücü liderlik sürecinin boyutlarından birini oluşturmak için gereken en önemli unsurlardan birisidir.
8. Değerler tarafından yönlendirilirler. Değerler ve inanışlar, vizyonu oluşturan unsurlar arasında en temel olanlardır. Dolayısıyla dönüştürücü liderlik sürecinin temel özelliklerinden biri olan vizyon belirleme sürecinin kaynaklarından birisi değerler olacaktır.
9. Kolay pes etmeyen dönüştürücü liderler dolayısıyla; karmaşık, şüphe uyandıran ve belirsizlik gösteren durumlarla mücadele edebilecek niteliktedirler”.

Dönüşümcü lider, örgütte günlük olarak takip edilen işlemlerin ötesinde “idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama” gibi davranışları ve özellikleri de kendinde toplar (Karip, 1998, s.446). Bu dört temel davranış dönüşümcü liderliğin alt boyutlarını oluşturur.

1. İdealleştirilmiş Etki: Dönüşümsel liderliğin ilk boyutunu ideal etki (ideal influence) ya da bazı yazarlara göre karizma oluşturur. Kılınç’ın (1996) aktardığına göre karizma ile ilgili örgütsel çalışmaların en önemlisi House tarafından yapılmıştır. “Dönüşümcü liderliğin önemli kuramcılarından Bass, House’un karizmatik liderlik çalışmalarından etkilenecek, dönüşümcü liderlik ‘karizma etkiyi’ içeren bu boyutu oluşturmuştur” (Berber, 2000 s.37).

“İdeal etki kavramı genellikle büyük kriz ortamlarında ortaya çıkan sıra dışı liderler olarak tanımlanan, karizmatik liderlik çalışmasından ortaya çıkarılmıştır” (Hinkin&Tracey, 1999, s.109; Akt. Morrison, 2002, s.65). Bu boyutta liderin özellikleri ve davranışları izleyenler tarafından idealleştirilmiştir. Bu iki ayrı alt boyutta ele alınmaktadır. Bunlar davranış olarak idealleştirilmiş etki diğeri ise atfedilen idealleştirilmiş etkidir. *Davranış olarak idealleştirilmiş etki*; önemli olan değer ve inançlar hakkında konuşulması, eylemlerin ahlaki sonuçlarının dikkate alınması, ortak görev duygusunun öneminin vurgulanması gibi davranışları kapsar. *Atfedilen idealleştirilmiş etki ise*; liderin, çevresindeki insanların kendisi ile birlikte mutlu ve gurur verici hissetmesini, grup yararını ön plana çıkarmasını, kendisine saygı duyacak eylemlerde bulunması ve güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi davranışları kapsamaktadır (Karip, 1998, s.447).

“Etkiyi idealize etmiş liderler, güven ve saygıyla astlar için önerilerde bulunarak onların risk almalarını kolaylaştırır. Bu tür saygı ve güven, lider tarafından çok iyi bir şekilde kurulmalıdır” (Bass, 1993, s.119; Akt. Koçak, 2006, s.44).

Sonuç olarak liderler hayranlık uyandıran, saygı duyulan, güvenilir kişilerdir. Kendileriyle özdeşim kurulur ve taklit edilirler. Bu güven ve lidere bağlılık olmaksızın örgütlerin görevlerini değiştirmek ve yönlendirmek tepkiye neden olur (Avolio, 1994; Akt. Hoy&Miskel, 2010, s.398; Celep, 2004, s.75).

2. Telkinle Güdüleme: elik’e (2012, s.149) göre telkinle güdüleme boyutu, Şöyle açıklanabilir: “Yüksek beklentileri karŐıla, çabalara yönlendiren sembollerden yararlanma, önemli amaçları basit bir biçimde açıklamadır”. Telkinle güdüleme ilham verme ya da ilham veren motivasyon olarak da adlandırılır. İzleyenlerin rgt içinde paylaşılan vizyonun bir parçası olmaları ve ona bağlanmaları için gdlenmeleriyle ilgilidir (Northouse, 2001, s.128; Akt. Koçak, 2006, s.44). Liderin çevresindeki insanlara ulaŐılabılır bir gelecek koyabilme, bu geleceği oluşturmak için ortak görev duygusu oluŐturabilme, moral verebilme, azim ve kararlılık oluŐturabilme gibi özelliklerini kapsamaktadır (Eraslan, 2004; Akt. Bilir, 2007, s.14).

Lider, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturarak, bu amaçlar etrafında bir grup bilinci oluŐmasını sağlar. Gelecek hakkında konuşurken pozitif bir tutum sergiler ve astlarını sürekli teşvik eder. Lider, astların amaçlara ulaŐabileceėine inanır. Gelecek için harekete geçirici bir vizyon oluşturarak, bu vizyonu gerçekleştirmede azim ve kararlılık gösterir. Liderin bu tutum ve davranışı astların güdülenmesini sağlar (Karip, 1998, s.447).

İzleyiciler, güven ve hayranlık duydukları liderlerinin gösterdiği yola olumlu bakarak, varılacak noktanın yararına inanırlar ve daha verimli çalışırlar. Böylece gelecek için geliştirilen vizyona, misyona ve amaçlara ulaŐabilmek için daha gönüllü davranırlar (Berber, 2000, s.38).

3.Entelektüel Uyarım: Berber’in (2002, s.3) belirttiğine göre “Dönüşümcü liderliğin etik açıdan normatif yönünü oluşturan bu boyut bazı kaynaklarda ‘zihinsel teşvik’ olarak da adlandırılmaktadır”. Dönüşümsel sürecin oluŐturulmasında büyük öneme sahiptir. “Bu boyut bireylerin etkiliklere katkılarını bilinçli olarak arttırmalarını, işlerin yapılıŐ Şeklini yeniden düŐünmelerini, kendi sorunlarını hem liderin hem de kendi inançları ve değerleri doğrultusunda ele alarak çözümü kavuŐturmalarını kapsamaktadır”.

Lider izleyicilerini, işlerin yapılıŐ biçimleri, faaliyetleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun ve liderin düŐünmesini etkileyen değerleri sorgulamaları için teşvik eder. Yeni cevaplar bulmak için eski değerler sorgulanmalı ve varsayımlar incelenmelidir. Böylece izleyiciler öteden beri var olan geleneksel çözüm yollarını

sorgulayabilir. Lider izleyenleri problemlere yeni bakış açıları ile bakmaları ve yeni çözümler üretmeleri noktasında teşvik ederek, onları normal ölçütlerin daha ötesinde bir performans sergilemeye sevk etmektedir. Zihinsel teşvikteki başarının en önemli unsuru yetkilendirmedir. Lider izleyenlerin yeteneklerine ve kapasitelerine güvendiği ve bu güveni onlara hissettirdiği ölçüde problemlere yeni çözüm üretmede başarı sağlayacaktır. “Böylece lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi koşullara ulaşabilmesi için değişimci kapasitesini aktif konuma getirir” (Karip, 1998, s.447; Nahavandi, 1997, s.193; Akt. Geçmez, 2009, s.59).

4.Bireysel Destek: Liderlerin, astlarının kişisel ihtiyaçlarına eğilerek; onlarla birebir olarak ilgilenen, onların kişisel gelişimlerine önem veren ve empati kurma becerilerinin geliştirildiği boyuttur (Tandoğan, 2002, s.8–10; Akt. Yıldırım, 2006, s.65). Dönüşümcü liderlerin her bir bireyin ihtiyaçlarına gelişme sağlamak için özel dikkat göstermesi anlamına gelir. Bu yaklaşımın amacı, diğerlerinin ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini belirlemektir (Atwater&Bass, 1994; Akt. Hoy&Miskel, 2010, s.398). Bu boyutta liderin, sahip olduğu izleyici grubundaki bireyleri tek başına ele alması, her bireyin kendisine ait ihtiyaçlarını incelemesi ve takip etmesi, yani liderin onlara bireysel düzeyde ilgi ve saygı göstermesi söz konusudur (Tepper&Percy, 1994; Bass&Steidlmeier, 1999; Akt. Berber, 2000, s.38).

Liderin davranışları bireysel farklılıkları kabul etmeye yöneliktir. Çünkü bazı kişiler daha cesaretli iken, bazıları daha fazla özerklik isteyip, bazıları standartlara uymayı sever, bazıları ise görev yapısına bağlı kalmayı tercih ederler. Bu farklılıkların bilinmesi, kişilere farklılıklarına yönelik işlerin verilmesini ve daha yüksek başarıların elde edilmesini sağlar. İzleyicilerle kurulan ilişkiler bireysel temele indirilerek, izleyiciler sadece bir iş gören olarak değil, bütün bir şahsiyet olarak görülür. Lider, iş görenleri geliştirmek için görevlere yetkilendirerek devreder. Devredilmiş görevler tekrar gözden geçirilerek, izleyicinin ek bir yönlendirmeye veya desteğe ihtiyacının olup olmadığı tespit edilir ve gelişme ölçülür. İzleyiciler takip edildikleri duygusuna kapılmazlar (Bass, 1994; Akt. Brestrich, 2000, s.104-105).

“Eğitimde bireyselleştirilmiş ilgi, liderin izleyenleri cesaretlendiren ve destekleyen onlara insan olarak güvenen ve saygı gösteren, gelişme fırsatları vererek gelişmelerini sağlayıcı davranışlardır. Liderin rolü izleyenlerin gereksinimlerini ve

kişisel gelişimini dikkate alarak izleyende özgüven yaratmaktır” (Uyguç ve diğ., 2000, s.593; Akt. Koçak, 2006, s.45). Başkalarını düşünen ve bunu çevresine hissettiren lider, liderliğiyle ilgili olarak büyük avantaja sahip olmaktadır. Ayrıca liderlikte bireysel düzeyde ilgi gibi bir boyutun varlığı, diğer boyutları da güçlendirici bir rol oynamaktadır. Örneğin bir liderin karizması, astlarını belli bir vizyona ya da misyona yönlendirirken, bireysel düzeyde ilgi göstermeleri, bireylerin tüm potansiyellerini kullanmalarına olanak sağlar (Berber, 2000, s.38).

Özetle dönüştürücü liderliğin her bir boyutunun dönüşüm sürecinde ayrı bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, idealleştirilmiş etki, “izleyenlerin organizasyona bağlılığını sağlar, sahip olunana vizyon ve misyon aşılır”. Telkinle güdüleme, “lider taraftarlarına karşılaşılan fırsatları değerlendirmeleri için onları yönlendirir, amaca yöneltir, dönüşüm ve sonrası için onları güdüler”. Entelektüel uyarım ise, “bireyleri düşünmek için teşvik eder, farklılığın önemini bilir ve bunu güç olarak kullanır ve her türlü fikre önem verir ve taraftarlarının kendilerine güvenmelerini sağlar”. Bireysel ilgi ise “liderler tarafından iç dünyası ile ilgilenir, onların gelişimini sağlar, onlara cesaret verir, onlara koçluk yaparak bilgi ve becerilerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlar” (İnci, 2001, s.45; Akt. Koçak, 2006, s.48).

Dönüştürücü liderliğin temel özellik ve davranışları olarak adlandırılan bu dört alt boyut bütünüyle gerçekleştiğinde, değişime ve yenileşmeye ayak uydurabilen, izleyenlerin ihtiyaçlarını ve örgütün ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önde tutan bir lider ortaya çıkmış olacaktır. Bu lider tipi de günümüzde her örgüt gibi eğitim örgütleri olan okullarda da ihtiyaç duyulan lider tipi olarak görülmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışları da hem okulda görev yapan öğretmenler hem de dolayısıyla öğrenim gören öğrenciler açısından önem taşımaktadır (Bilir, 2007, s.15-16).

2.1.5.1.1. Okul Yönetiminde Dönüştürücü Liderlik

Dönüştürücü liderlik, dönüşüm üzerinde odaklanmakla birlikte lider davranışı boyutuna farklı bir bakış açısı getirmiştir. Dönüştürücü liderlik, çok boyutlu bir liderlik davranışını gerektirmektedir. Dönüştürücü liderler düşünce ve eylemleriyle insanları yönlendirebilen ve insanlar için ortak bir gelecek çizebilen liderlerdir.

Dönüşümcü liderlik kuramının son yılların liderlik çalışmaları üzerindeki derin etkisi, büyük ölçüde eğitimsel liderlik araştırmalarına da yansımıştır. Özellikle eğitim alanındaki köklü dönüşüm ve değişim ihtiyacı, etkili bir dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 2012, s.240).

Dönüşümcü liderliğin, eğitimde örgütsel yenileşme açısından çok önemli bir liderlik biçimi olduğu düşünülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendirerek, onlara dönüşümün coşkusunu hissettiren liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin, bir yönüyle de ilham kaynağı olması ve karizmatik davranması gerekmektedir. Ayrıca bu süreçte bütün eğitim personelinin güçlü ve etkili bir biçimde yönlendirebilecek bir lidere ihtiyaç vardır. “Çağımızın en önemli özelliği olarak görülen değişim ve dönüşüme uyum sağlama, eğitim alanında etkili dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir” (Çelik, 2012, s.240).

Dönüşümcü liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya koymaktadır. Zira değişimden bahsedilebilmesi için buna uygun bir örgüt kültürünün olması gereklidir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, dönüşümcü liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Model olma, destekleme, özendirme ve beraber çalışma gibi dönüşümcü liderliğin uygulamaları okul kültürünü yenilik ve değişim doğrultusunda değiştirir. Yapılan araştırmalarda da dönüşümcü liderliğin eğitimsel değişikliğin kolaylaştırıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin doyumunu arttıran dönüşümcü liderlik sayesinde, öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek hem bireysel gelişimi sağlarlar hem de öğrencilerin güdüleme ve öğrenmelerine katkıda bulunurlar (Celep, 2004, s.118).

Bilir’in (2007, s.16) Eraslan’dan (2003, s.167-168) aktardığında göre Leithwood, uzun yıllar okul düzeyinde sürdürdüğü çok boyutlu dönüşümcü liderlik araştırmaları sonucu okullarda dönüşümcü liderliğin üç temel amacını saptamıştır. Bunlar:

1-Personel geliştirmeye dayanan, profesyonel bir okul ortamı yaratmak ve bu ortamı devam ettirmek için yardımcı olmak: İşbirliğine dayanan bir okul ortamında okul üyeleri ile sık sık bir araya gelerek, birlikte gözlem yapar, eleştirirde bulunur ve planlar yaparlar. İşbirliğine dayanan sorumluluk

ve sürekli gelişimi sağlama anlayışına sahip olan lider, birbirine bir şeyler öğretme ve daha iyi öğretimin nasıl başarılacağı konularında çalışmalarda bulunur. İşbirliğine dayanan bir ortam yaratmak ve bunu sürdürmek için öğretmenler ile birlikte strateji belirler ve öğretmenlerin birbirine yabancılaşmalarını birbirinden uzak durmalarını önlemeye çalışır. Okulun değer ve inançlarını etkili bir biçimde iletir. Liderliği ve gücü okul üyeleri ile birlikte paylaşır.

2- Öğretmen gelişimini teşvik etmek: Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için, amaçların öğretmenlerce içselleştirilmesini özendirir. Bu işlem, öğretmenler kendilerinin de katılacakları bir görevi organize ettikleri zaman daha kolaydır. Öğretmen gelişimi öğretmenlere rutin olmayan bir problemi çözme görevi verildiğinde ve amaçların neler olduğu net olarak açıklandığında başarılabilir. Dönüşümcü lider, öğretmenlerin okul misyonuyla güçlü bir şekilde bütünleştirilmesine katkıda bulunur.

3- Öğretmenlere problemleri daha etkili bir biçimde çözmeleri için yardımcı olmak: Anlamlı bir gelişimi sağlamak için personelin çok çalışması gerekir. Dolayısıyla dönüşümcü liderlik, öğretmenleri ekstra güç harcamaları gerekli olan yeni aktivitelere katılmaları için teşvik eder. Okul üyelerinin daha akıllıca çalışmasına yardımcı olur. Bu tür liderler problemleri yorumlarken daha geniş bir perspektiften bakarlar. Ayrıca alternatif çözüm yolları için grup tartışmalarına önem verirler. Bu tür liderler bir grup halindeki personelin tek bir liderden daha iyi çözümler bulacağına inanırlar.

Çelik'e (2012, s.240-242) göre eğitimde dönüşümcü liderin, dönüşümün ruhunu ve etkisini aşılayabilen, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, karizmatik ve ilham verici davranışlar sergilemesi beklenir. Bilir'e (2007, s.19) göre ise dönüşümcü liderlik özellikleri taşıyan bir okul yöneticisi, aynı okuldaki öğretmenlerin ihtiyaçlarını, beklentilerini, çalışma şartlarını, eğitim-öğretim için gerekli materyallerini göz önünde bulunduran bir liderdir. Sorunlara çözüm yolları arayan, paylaşımcı, yeniliğe ve gelişmeye önem veren bir okul yöneticisi öğretmenlerin saygısını kazanmakta güçlük çekmez. Davranışları açısından öğretmenlere model olmayı başarır ve öğretmenlerin okul başarısını bireysel ihtiyaçlarının üstünde görmelerini sağlar. Eğitim sistemimizde motivasyonu yüksek,

moral düzeyi yüksek işinden haz alan öğretmenlerin sınıf içindeki başarıları da buna paralel olarak yükselecektir.

2.1.5.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik

Etkileşimci liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek suretiyle iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Etkileşimci liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmek ve daha çok çaba göstermeleri için para ve statü vermek için kullanırlar (Eren, 2012, s.465). Bass'a (1985) göre, etkileşimci liderler çalışanlarını, yaptıkları ödüllendirerek motive ederler. Çalışanların yaptıklarına karşılık onları ödüllendirerek, bireylerin o anki ihtiyaçlarını karşılarlar (Hoy&Miskel, 2010, s.396).

Etkileşimci Liderlik; lider ile izleyenler arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir. Böyle bir lidere sahip olan örgütlerde lider ile iş görenler arasında karşılıklı alışveriş söz konusudur. Bu alışveriş şöyle özetlenebilir: Lider performansı iyi olanlar için daha yüksek maaş, saygınlık kazanılması gibi ihtiyaçları karşılar. performansı düşük olanlar ise cezalandırılır. Etkileşimci liderlikte, lider izleyenlerin temel, güvenlik ve saygınlık gereksinimlerini sağlar. Bunun karşılığında ise izleyenlerin lidere karşı duyarlılığı artar (Deluga ve Souza, 1990; Hollander, 1996; Akt. Karip, 1998, s.448).

İzleyenler liderlerinin isteğine göre hareket ettiklerinde prestijleri yükselir. Dolayısıyla izleyiciler için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bu liderlik biçimini benimseyen yöneticilerin yönetimi; performansa dayalı ödüllendirme, kural ve işleyişlerden sapmaları önleme, hatasız faaliyetlerde bulunma gibi davranışlara dayalıdır. Böyle bir liderlik yaklaşımında görevlerin bitirilmesi ve çalışanların itaati, katı bir ödül-ceza sisteminin kullanılmasını gerekli kılar. (Erdoğan, 2000, s.47).

Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını taşır. Lider, çalışanların görevlerini ve yapıyı belirleyerek, uygun ödülleri geliştirir. Lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem verir. Kaynakları, kuralları düzenleme eğilimindedirler. Özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler.

Çok sıkı çalışırlar ayrıca çok hoşgörölüdürler. Zekidirler. Her şeyin planlı ve etkili bir şekilde işlemlerinden dolayı kendileri ile övünürler (Warner, 1997: 322; Akt. Kültür, 2006, s.44-45).

Etkileşimci lider, çalışanlar ile lider arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşır. Gelenekçi bir yapıya sahip olan etkileşimci liderlere göre çalışanlar kendilerinden beklenen kadarını yaparlar. Lider de karşılıklı bağıllıkla, çalışanlara istediklerini verdiği sürece başarı bekler. Etkileşimci lider örgütü belirlenen hedeflere ulaştırmak için daha pratik davranır. Sorunlara zamanında müdahale ederler (Jung, 2001; Akt. Güzel&Akgündüz, 2011, s.284).

Bass, bu teörinin izleyicilere; lideri takip etme, liderle karşılıklı etkileşim kurma, lideri doğru şekilde algılama, lideri etkileme gibi roller yüklediğini ileri sürmüştür. Bass bu sürecin nasıl işleyeceği konusunda izleyenlerin örgüt içinde sahip oldukları gücü, liderin gücüne dayandırmaktadır. Liderin gücünü ise; izleyenlerinin ona güven ve saygı duyması, onları ödüllendirebilme yetkisi ile açıklamaktadır (Epitropaki&Martin, 2005, s.573; Akt. Yavuz&Tokmak, 2009, s.18). Etkileşimci liderlik, lider ile izleyenler arasındaki karşılıklı bağımlılığa dayanmaktadır. Buna bağılı olarak etkileşimci liderlik, izleyenlerin liderlerinin isteklerini yerine getirmeleri, liderin de izleyicilerinin beklentilerini gerçekleştirilmesi olarak açıklanmaktadır (Yılmaz, 2006, s.25; Akt. Yavuz&Tokmak, 2009, s.19).

Etkileşimci liderler, örgüt içerisindeki liderlik davranışlarını dört alt boyutta gerçekleştirirler. Bunlar; “koşullu ödüllendirme, aktif olarak istisnalarla yönetim, pasif olarak istisnalarla yönetim ve serbest bırakıcı liderlikten oluşmaktadır” (Bass, 2003, s.44; Akt. Yavuz&Tokmak, 2009, s.19).

1. Koşullu Ödül (Ödüle Bağıllık): Lider ve izleyenler arasındaki bir alış-veriş vurgular. Lider, önceden belirlediği performans seviyesine ulaşanları ödüllendirir. İzleyenlerin ihtiyaçları belirlenir, hedeflerle bağlantılar kurulur ve performansa göre bu ihtiyaçlar karşılanır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ödüller (rewards) ile vaatler (promises) birbirinden farklı iki boyut olarak ele alınmıştır (Bryman, 1992; Akt. Kültür, 2006, s.46). Vaatle kastedilen beklenen seviyeye ulaşıldığında bazı ödüllerin verileceğinin önceden söylenmesidir (Bass&Steidlmer, 1995, s.9; Akt. Akdoğan, 2002, s.44).

Bu boyut lider ile izleyeni arasındaki etkileşimin olduğu bir boyuttur. Lider amaçları belirler ve bu amaçları gerçekleştiren çalışanların nasıl ödüllendirileceğini açıklar. Liderden bu boyutta beklenen, çalışanın gösterdiği çaba karşılığında ona beklediği desteği sağlamak, belirlenen performans hedeflerini gerçekleştirmekten kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı şekilde belirtmek, ödül alabilmek için nasıl bir performans göstermek gerektiğini açıklamak ve olarak çalışanların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak bu liderlik stilinin davranışlarına örnek gösterilebilir (Karip,1998, 448).

Serinkan'ın aktardığına göre (2003, s.42) Bass ve Avalio koşullu ödüle ait ifadeleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- * Ödülleri belirginleştirme,
- * Çabaya yönelik yardımcı olma,
- * Başarıları ödüllendirme,
- * Astların başarılarını tanıma (Akt. Yıldırım, 2006, s.69).

2. İstisnalarla Yönetim (Aktif): Bu yönetim biçimini daha yoğun kullanan liderler personel işini yaparken ona karışmaz ve uzaktan izlerler. Personel işi yapar, tam hata yapmak üzere iken ise lider müdahale eder ve işi düzeltir.

Daha işin başında lider standartları belirler ve geri çekilir. İşler kötüye gidince ise müdahale başlar. Bu davranış şeklinin olumsuz yönü; yalnızca hatalara odaklanıp hatalar dile getirildiği için, bunun astlar üzerinde stres oluşturmasıdır. Bu sırada etkileşimci lider, yıkıcı eleştiride bulunabilir, cezalandırmaya veya işten çıkarmaya teşebbüs edebilir. Anormal bir durum olmaması halinde ise bu türdeki liderlik anlayışına sahip olan liderler, harekete geçmemeyi tercih etme eğilimindedirler (Serinkan, 2002, s.75; Akt. Geçmez, 2009, s.65-66).

Serinkan'a (2003, s.42) göre bu boyutun ifadeleri şu şekildedir:

- * Çalışanların hatalarına yoğunlaşma,
- * Problem çıktığında müdahale etme,
- * Hataları takibe alma,
- * Başarısızlıklara odaklanma (Akt. Yıldırım, 2006, s.70).

3. İstisnalarla Yönetim (Pasif): Lider karar almak gerektiği zaman karar almayı geciktirir. İşin yapılması esnasında müdahale edilmez, işin son aşamasında da müdahale yoktur. İş yapılır, biter ve yanlış olur, lider o zaman ortaya çıkar. Lider, problemler kronik bir hal alana kadar müdahale etmez, “bozulmamışsa tamir etme-dokunma” ilkesini sıkı bir şekilde uygular ve hata olmadan eyleme geçmez. Ceza ve disipline etme istisnalarla yönetimin bir unsuru olabilir (Kutunis, 2003, s.141; Akt; Geçmez, 2009, s.66; Karip, 1998, s.449)

Serinkan’a (2003, s.42) göre bu boyutun ifadeleri şu şekildedir:

- * Problem büyüyünce harekete geçme,
- * Başarısızlığa tepki gösterme,
- * Problem çok ciddi hal almamışsa ilgilenmeme,
- * Problem kronik duruma gelmişse harekete geçme,
- * Katılımcılıktan kaçınma,
- * İhtiyaç duyulduğunda bulunmama,
- * Karar vermekten kaçınma,
- * Sorumluluk almayı erteleme (Akt. Yıldırım, 2006, s.70).

4. Laissez-faire Liderlik (Tam Serbestlik Taniyan Liderlik/Serbest Bırakıcı Liderlik): Laissez-faire liderlik, liderin sözde var olduğu bir durumdur. Lider çalışanları kendi haline bırakır, çalışanlarla yaptığı bir anlaşma yoktur. Kısaca serbestiyetçi yönetim de denilebilir. Sözde lider, liderlikten kaçınarak alması gereken kararları erteler, ödüllendirmeyi gerçekleştirmez ve çalışanları güdülemek için herhangi bir girişimde bulunmaz. Burada bir takas yerine başıboş bırakma vardır (Karip, 1998, s.449; Oran, 2002, s.2; Akt. Yıldırım, 2006, s.70).

Serbestlik taniyan lider grup üyelerine çok az telkinde bulunur. Ayrıca grup üyelerinin davranışlarının olumlu veya olumsuz bir değerlendirmesini yapmaz. Lider kendisini grup üyelerinden hemen hemen pek farklı görmek istemez. Bundan dolayı grup üyelerine hiçbir zaman emir vermez. Ancak zorunlu kalırsa verilmesi gereken direktifleri grup üyelerine aktarır (Güney, 2000, s.523; Akt. Geçmez, 2009, s.66).

Bass’ın 1990 yılında yaptığı bir çalışmada, bu boyutun etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik ile negatif ilişkisinin olduğunu görülmüştür (Serinkan, 2003,

s.43; Akt. Yıldırım, 2006, s.70). Ayrıca Bass, laissez-faire liderlik tarzının astların performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini bulmuştur. Bu da laissez-faire liderlik tarzının istenmeyen bir liderlik tarzı olduğunu göstermektedir (Akalin, 2003, s.56; Akt. Kültür, 2006, s.47).

2.1.5.3. D n   m c  ve Etkile  imci Liderlik Arasındaki İlişki

Geleneklere ve geçmişe ba lılı ı daha fazla olan etkile  imci liderlik ile yeniliklere, dönüşüme ve değişime daha açık olan dönüşümcü liderlik arasındaki farklılıkların belirlenerek ortaya konulması önemlidir. Bu farklar şöyle belirtilebilir:

Etkile  imci ve dönüşümcü liderlikte en önemli nokta amaçlardır. Etkile  imci liderlik; durağan, gelişmenin ve yeniliğin olmadığı örgütler için uygunken dönüşümsel liderlik ise; sürekli gelişmekte olan toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla örgütlerin değişime ayak uydurma çabasından gündeme gelmiştir (Yıldırım, 2006, s.71).

D n   msel liderlik, izleyenlerin vizyonun etkileyici şekilde kullanılarak harekete ge irilmelerini, problemleri başarılı şekilde çözebilmeleri için cesaretlendirilmelerini, izleyenler tarafından grup amaçlarının ve belirlenen hedeflerin kabul edilmesinin teşvik edilmesini ve izleyenlerin bireysel gelişim faaliyetlerine katılmalarını kapsamaktadır. Etkile  imci liderlik ise; izleyenler ile lider arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerinde yo unla mı tır. Lider izleyenlerinin rol ve görev tanımlarını yapar ve için yapılması için onlara güven verir. İçin tamamlanıp tamamlanmamasına göre ise yaptırımlar ya da ödüller verir (Serinkan, 2003, s.48; Akt. Yıldırım, 2006, s.71).

Clerk (1996) Dönüşümcü ve Liderlik davranışlarındaki temel farklılıkları aşağıdaki tabloda (Tablo 2.3) belirtmiştir (Akt. Yıldırım, 2006, s.73):

Tablo 2.3. Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Davranışları

Dönüşümcü Lider	Etkileşimci Lider
* Değişimle uğraşır. * Yetki devreder. * Örgüt ideallerine göre vizyon belirler. * Uzun döneme odaklıdır. * Başarı azmi yüksektir. * Heyecanlı ve coşkuludur. * İşleri basitleştirir. * İnsanlara rehberlik eder. * Motive eder ve cesaretlendirir. * İsteklendirerek kabul ettirir. * Değerleri göz önünde bulundurur. * Farklılıkları sever.	* Statükoyu korur. * Pazarlık yapar. * Görev odaklıdır. * Kısa veya orta döneme odaklıdır. * Başarı azmi fazla yüksek değildir. * Rahat ve emredicidir. * İşleri karmaşıktırır. * Organize eder. * Kontrol eder. * Görevin yapılmasını ister. * Değerlere önem vermez. * Farklılıklardan hoşlanmaz.

Dönüşümcü liderler; bir vizyon ortaya koyarak iş görenlerini güçlendirici davranışlar (inisiyatif kullanma, başarı odaklı davranışlar, hedefe ulaşma normları gibi) sergilerler. Etkileşimci liderler ise; istisnalarla yönetimden dolayı hataları arama, düzeltmeler, ikazlar gibi prensipleri ortaya çıkarırlar (Tandoğan, 2002, s.12-15; Akt. Yıldırım, 2006, s.73).

Tüm bu faktörlere rağmen aslında günümüzde her iki liderlik yaklaşımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dönüştürücü liderlik teorisi davranışsal ve durumsallık yaklaşımları ile uyum içersindedir. Sürekli değişen durumlarda dönüştürücü liderlik, sabit çevrelerde ise yönetsel lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir lider gerektiğinde yönetsel lider yapısına bürünerek kurallar doğrultusunda hareket eder ya da dönüştürücü liderlik yaklaşımı ile organizasyonu ihtiyaca göre değişim sürecine sokar. Fakat unutmamak gerekir ki başarılı bir lider her iki liderliğin kombinasyonunu uyumlu bir şekilde yaratabilen liderdir (İnci, 2001, s.63; Akt. Kültür, 2006, s.51).

2.2. İŞ DOYUMU

Bir örgütte çalışan bir kişi, bir süre sonra bir takım tutumlar geliştirmeye başlar. Örgüt yöneticileri de, iş görenlerin örgüte, örgütün yapı ve kurallarına ve iş görenlerin yöneticiye karşı olan tutumlarını bilmek gerekliliğindedir. Çünkü iş görenlerin tutumları bilinirse, onların davranışlarını önceden kestirmek ve kontrol etmek için bazı önlemleri almak mümkün olabilecektir. Örgüt yöneticisi, iş görenlerin örgüte ve örgütte gösterilen çabalara karşı tutumlarını olumlu ya da olumsuz şekilde değiştirecek faktörleri tespit ettiği takdirde, iş görenleri daha kolay yönlendirebilir. Örgütlerde iş görenlerin tutumları işle ilgili davranışlarını etkilediğinden dolayı, iş görenin işe ve iş ortamının değişkenlerine karşı göstermiş olduğu tutum önemlidir. Bu iş tutumlarından biri de iş doyumudur. Diğer tutumlar gibi, iş doyumunu da duygusal, bilgisel ve davranışsal özelliklerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır ve birçok etkenden kaynaklanabilir (Erdoğan, 1991, s.361–364; Akt. Bilir, 2007, s.19; Luthans, 1992; Akt. Akkurt, 2008, s.15).

Bu bölümde iş doyumunu kavramı ve iş doyumunu teorilerinin yanı sıra iş doyumuna etki eden bireysel ve örgütsel faktörlere değinilecektir.

2.2.1. İş Doyumu Tanımı

Batı dillerinde “yeterli” anlamındaki Latince “*satis*” sözcüğünden gelen sözcüklerle ifade edilen “doyum” kavramı, Türkçe’de de Arapça “*kuşkusuz kalmamış, kanmış, hoşnut*” anlamlarındaki “*tatmin*” sözcüğüyle ifade edilmektedir. Doyum, “*eldekinden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma*” şeklinde tanımlanır (Tınaz, 2005, s.25).

“Kişisel, öznel ve duygusal bir kavramı” ifade eden ‘doyum’; “bir başka birey tarafından doğrudan gözlenmeyen, yalnızca söz konusu birey tarafından hissedilerek tanımlanabilen ve ifade edilebilen iç zevki veya iç huzuru anlatan bir kavramdır. Bireyin bu unsurun aracılığı olmadan kendisini daha iyi hissetmesi de pek mümkün değildir” (Eroğlu, 1984, s.14; Akt. Koçak, 2006, s.52).

İş doyumunu (ya da *iş tatmini*) ise çalışma hayatının önemli bir kavramını ifade etmek için kullanılır. *İş doyumunu*, çalışanların işletmelerine olan katkılarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak dikkat çeker. “İş ortamını oluşturan durumlara karşı

Çalışanların gösterdikleri olumlu ya da olumsuz duygular veya tepkiler” olarak tanımlanabilir. Vroom (1964) iş doyumunun kişinin iş içindeki rolüne karşı duyuşsal tutum ve yönelimini ifade ettiğini, kişinin işe karşı olumlu tutumunun iş doyumunun varlığına, olumsuz tutumunun ise iş doyumunun yokluğuna ya da düşük olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir. İş doyumunu, çalışanın işine olan ilgisinin ya da ilgisizliğinin; işini yapmaktan duyacağı olumlu ya da olumsuz duyguların bir sonucudur. İş doyumunu, temel anlamıyla, insanların işlerini ne kadar sevdiklerini ifade etmektedir (zgven, 2003, s.127; Tınaz, 2005, s.25).

Yaman’ın (2009, s.77) aktardığına göre iş doyumunu, iş görenlerin işlerinden ve işyerlerinden ne kadar memnun olduklarının belirlenmesi; kişinin işine karşı genel ve olumlu tutumunun ifadesi ve aynı zamanda işini ne kadar severek yaptığıyla ilgilidir (Erdil v.d. 2004; Erdoğan; 1991, İnce&Gl, 2005). Başka bir deyişle “İş doyumunu, iş görenlerin bedensel ve zihinsel sağlıkları yanında, bireysel, fizyolojik ve ruhsal duygularının bir belirtisidir” (şimşek v.d., 1998).

“İş doyumunu, iş görenlerin fizyolojik ve ruhsal sağladıklarının aynı zamanda da duygularının bir beklentisidir. İş doyumunu denilince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile iş görenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk akla gelir” (Bingl, 1998, s.266; Akt. Koçak, 2006, s.52).

Davis (1988, s.96) ise iş doyumunu “İş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk” olarak tanımlamıştır. İş görenlerin istekleri ile işin özellikleri birbirine uyduğu zaman iş doyumunu gerçekleşir (Gençtürk, 2008, s.44).

Brumback (1986, s.7), bir örgütte çalışan bireylerin görevler, çalışma arkadaşları, yöneticiler gibi işle ilgili belli faktörlere karşı bir takım tutumlar geliştirdiklerini ve bu tutumların çoğunlukla bireylerin iş doyumunu yansıttığını belirtmiştir. Ona göre, “bu tutumlar duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimleri içerebilir ve bu yüzden iş doyumunu yoğunluk ve süreklilik bakımından değişiklik gösterebilir” (Gençtürk, 2008, s.44).

İş doyumunu, iş görenin işinden ne elde etmek istediği ile gerçekte ne elde ettiği algılamaları arasındaki farkın derecesidir. Bu nedenle iş doyumunu, işte tecrübe edilen

ile arzu edilen arasındaki farkın bir fonksiyonudur (Miner, 1992, 116; Akt. Canbulat, 2007, s.8).

En geçerli “iş doyumu” tanımları Landy ve Locke tarafından yapılmıştır. İş doyumu, bireyin çalışma yaşamından genel olarak aldığı haz ve mutluluğu ifade etmektedir. Landy, iş doyumunu “İşe ait bireysel değerlendirme sonucu ortaya çıkan duygusal durum” olarak tanımlarken, Locke; “Bir kişinin mesleği ya da meslek tecrübelerinin takdir edilmesi sonucunda, onu memnun eden, duygusal durum, ya da onu memnun eden olumlu duygusal durum sağlanması” şeklinde tanımlamaktadır. (Locke, 1969; Akt. Keser, 2006, s.104).

2.2.2. İş Doyumunun Önemi

Koçak’ın (2006, s.54) Sertçe’den (2004, s.5) aktardığına göre iş doyumunun önemi konusunda farklı fikirleri savunan çeşitli görüşler mevcuttur. Bu kavramın önemli olduğunu savunanlara göre, “İnsanlar öncelikle kişisel yetkilerini ortaya koymak ve gerçekleştirmek istemektedir. İş doyumu, bireylerin psikolojik olgunluğa erişmesini sağlarken, bunu elde edememek bireyleri hayal kırıklığına uğratar. İş, insan yaşamının odak noktasıdır ve bir işi olmayan birey umutsuzdur”. İnsanlar bu sebepten ötürü çalışmak zorunda olmadıkları zaman dahi bir işte çalışmak isterler. Bunun nedeni insanların çalışmadığı zaman psikolojik açıdan kendilerini kötü hissetmeleridir. “Çünkü işi olmayan bireyler fazla boş zaman geçirirler. İş ve boş zaman birbiriyle orantılı olduğundan, düşük iş doyumu moral bozukluğuna, işten soğumaya, iş verimsizliğine ve sonuç olarak sağlıksız bir topluma ortam hazırlar”.

İş yaşamının giderek karmaşık bir hale gelmesi, çalışanların iş doyumlarını yakından etkilemektedir. Kimi insanlar çalıştığı işten hoşnut olurken; kimileri işlerini oldukça sıkıcı bulmakta, kendi yeteneklerini ortaya koymaya elverişli görmemektedir. Günümüzde çalışan insanların karşılaştıkları önemli sorunlardan biri de işten sağladıkları doyumun düşüklüğüdür. İş doyumunun düşük olması, çalışanların örgüte bağlılığını azaltabilmekte, örgüt içi ve örgütler arası personel hareketliliğine yol açabilmektedir. İş doyumunu düşük olan çalışanlar ya işlerinden ayrılarak daha yüksek doyum sağlayabilecekleri bir işe geçmekte ya da işlerini isteksiz olarak yapmaktadırlar (Demir, 1998, s.3; Akt. Bilir, 2007, s.20).

Eren (2012, s.493), insanların işlerinden ve iş çevrelerinden memnun oldukları takdirde verimli çalıştıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde, Akçamete, Kamer ve Sucuoğlu (2001, s.7), iş yerinde yoğun duygusal beklentilerle karşılaşan bireyin hizmet verdiği kişilere karşı olan ilgi ve duyarlılığını bir müddet sonra yitirdiğini ve bunun yerine olumsuz duygular hissetmeye başladığını açıklamıştır. Bu durumda bireyin iş doyumu azalmakta ve verdiği hizmetin kalitesi düşmektedir (Akt. Gençtürk, 2008, s.33).

Özetle iş doyumunun önemi üç başlık altında toplanabilir. Bunlar (Sertçe, 2004, s.6-7; Akt. Koçak, 2006, s.54):

- **“Birey Açısından:** İş doyumunun yüksekliğinin iş gören mutluluğuna katkıda bulunacağı, düşmesinin ise kişinin işine yabancılaşmasına, buna bağlı olarak da ilgisizlik ve uyumsuzluğu ortaya çıkacağı düşünülmektedir.
- **Örgüt Açısından:** Çalışanların beklentilerini karşılayabilen örgütlerin çalışan bulmakta zorlanmadıkları, personelin süreklilik gösterdiği, iş doyumun sağlayamayan ve beklentileri karşılayamayan örgütlerin çalışan bulmakta zorlanmaları, mevcut iş görenlerde devamsızlıkların artması ve buna bağlı olarak verimliliğin düşmesi, iş doyumunun örgüt açısından ne kadar önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.
- **Yönetici Açısından:** Yöneticilerin başarısı, personelin teşkilat amaçları doğrultusunda verimli çalışmasına bağlıdır. Üstleri tarafından özellikle, diğer insanların yanında takdir edilmek, çalışanın işe karşı şevkini, amirlerine karşı saygısını arttırır”.

2.2.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

Yöneticiler, örgütlerinde çalışan iş görenlerin iş doyumunun yüksek olmasını isterler. Bundan dolayı çalışanların iş doyumunu sağlamak ve yükseltmek için de olanak ve tecrübeleri ölçüsünde çaba harcarlar. Bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmada önemli etkisi bulunan an iş doyumunun sağlanması ve yükseltilmesi için öncelikle iş doyumun etkileyen faktörler hakkında sağlıklı bilgi sahibi olunması gerekir (Akıncı, 2002, s.4; Akt. Koçak, 2006, s.55).

Çalışanların iş doyum düzeyini etkileyen faktörler iki ana grupta toplanarak incelenebilir:

- Bireysel Faktörler
- Örgütsel Faktörler

2.2.3.1. Bireysel Faktörler

“Bireysel faktörler, bireylerin farklı düzeyde doyum elde etmelerini sağlayan yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zekâ, hizmet süresi, medeni durum gibi etkenlerdir” (Tengilimoğlu, 2005, s.28; Akt. Bilir, 2007, s.21).

Yaş: Hopkins’e (1938, s.372) göre yaşın iş doyum üzerindeki etkisi oldukça fazladır ve ikisi arasında olumlu bir ilişki vardır. Bu olumlu ilişkinin nedeni de işyerine karşı olan tutum ve beklentilerin zaman içerisinde değişiyor olmasıdır. Hopkins yaşla birlikte iş göreninin doyum elde edebilme ihtimalinin arttığını öne sürmektedir (Eriniçin, 2005, s.103).

İş doyumunun yaş ile ilişkisi uluslar arası alanda da kabul görmüştür. Çalışanların özellikleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalar, yaş ile iş doyum arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bireysel farklılıklar kategorisinde ele alınan yaş değişkeniyle ilgili olarak elde edilen araştırma bulguları, kişilerin işe başladıkları ilk yıllarda iş doyumunun yüksek olduğunu, geçen zamanla birlikte doyumun azalmaya başladığını, daha sonra ise yeniden yükselmeye başladığını göstermektedir. Çalışanların işte kalma süresinin uzun ya da kısa olmasının da yaşla direkt olarak ilişkisi vardır. Yaş ilerledikçe aynı işte devam ediyor olmak çalışanların iş doyumunu yükseltmektedir (Kaya, 1991, s.1; Koçak, 2006, s.56).

Cinsiyet: Hulin&Smith’e (1976, s.174) göre yapılan araştırmalar, kadınlarla erkekler arasında iş doyum açısından belirgin bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Her iki cins için de prestij, gelir, özerklik ve öğrenme olanakları iş doyumunun ağırlıklı belirleyicileri olmaktadır. Ancak bu durum, kadınlarla erkeklerin işleriyle ilgili duygularının aynı olduğu anlamına gelmemektedir. Kadınların ev işlerindeki ve annelik sorumlulukları bir rol çatışmasına yol açmakta, bu nedenle pek çok kadın, sorumluluğu az olan ve böylece çatışmayı azaltan işleri tercih etmektedir. Fakat bu

tür işlerde de, sahip oldukları yetenek ve becerileri tümüyle kullanamamaktadırlar. Bu nedenle, hem seçilen işlerin çeşitliliğinin hem de iş hayatına hazırlanırken alınan eğitimin niteliğinin, erkeklerin lehine bir fark yaratacağı açıktır. Bütün bu unsurlar bir arada düşünüldüğünde, kadınların iş doyumlarının daha farklı olması beklenmektedir. Kadınların iş doyumlarının daha düşük olduğunu ileri süren bazı araştırmalar, bunu kadınların eşlik ve annelik rollerinin daha öncelikli olmasına bağlamıştır (Akt. Canbulat, 2007, s.30).

Eğitim düzeyi: Korman’a (1978, s.179) göre eğitim düzeyi “bireylerin yalnızca bilgi ve uzmanlıklarını değil, aynı zamanda dünyayı algılayış biçimlerini de değiştirmektedir”. Algıda meydana gelen bu değişiklik de bireyin beklentilerini değiştirir. Bu yüzden, bir bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe içinde bulunduğu referans grubunun da düzeyi yükselmekte ve iş ödülleri değerlendirme şekli de değişmekte, sonuç olarak bireyin iş doyumunu azalmaktadır (Akt. Erinçin, 2005, s.104).

Medeni Durum: Aksu (2002, s.32) evli çalışanların, evli olmayanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Herzberg tarafından evli çalışanlar üzerine yaptığı araştırmada, evli olan ve olmayan kadın çalışanların iş doyumları farklılık gösterirken, erkeklerde farklılığa rastlanılmamıştır (Koçak, 2006, s.57).

Statü ve Kıdem: Davis’e (1984, s.302) göre, kişilerin deneyimleri arttıkça işlerine olan uyumları da artmakta, bununla birlikte işten aldıkları doyum da yükselmektedir. İşlerine yeni başlayan kişilerin, yükselme ve iş koşullarına dair aşırı yüksek beklentilerinin olması; doğru iş seçimi ve iş güvencesine ilişkin endişe ve kuşklarının bulunması nedenleriyle, işlerinden daha az doyum sağladıkları savunulmaktadır. Davis (1984, s.100) yaşlı iş görenlerin kazandıkları deneyim sonucunda işlerine uyum sağladığını ve buna bağlı olarak iş doyumlarının arttığını; buna karşılık daha genç iş görenlerin yükselme ve diğer iş koşulları ile ilgili olarak aşırı bir beklentiye sahip olduklarından ötürü işe başladıkları ilk yıllarda iş doyumlarının genellikle aynı işi kendilerinden daha uzun süredir yapanlara göre daha düşük olabileceğini belirtmektedir (Akt. Canbulat, 2007, s.31).

2.2.3.2. Örgütsel Faktörler

İş ve İşin Niteliği: Maktalan'a (1997, s.30) göre, iş doyumunu etkileyen en önemli faktörlerden biri işin kendisidir. İş gören, yapmış olduğu iş, niteliklerine, bilgisine ve yeteneklerine uygunluğu ölçüsünde iş doyumunu sağlamaktadır. Hackman ve Oldham, iş görenlerin işlerinden doyum alabilmeleri için bir işin beş temel özelliğe sahip olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bunlar:

- “İşin gerektirdiği beceri çeşitliliği,
- İşle özdeşleşme,
- İşin anlamı,
- İşin yapılırken iş görene tanıdığı özerklik,
- Performans hakkında alınan geri bildirimdir” (Hackman&Oldham, 1975; Akt. Bilir, 2007, s.25).

Hackman ve Oldham, bu beş özelliğin çalışanların psikolojik durumlarını üç açıdan etkilediğini ifade etmişlerdir: Çalışanın işini anlamlı bulması, işin sonuçları hakkında sorumluluk duygusu geliştirmesi ve işin sonuçlarını bilmesi durumlarıdır. Bu şekilde iş algısına sahip çalışanların motivasyonları ve iş doyumları artmaktadır ve bu algı, işgücü devri, devamsızlık, işin kalitesi ile yakından ilişkilidir (Canbulat, 2007, s.35).

İşin genel görünümü, çalışana sağladığı sosyal ve ekonomik imkanlar ile iş ortamı koşulları iş görenin işinden doyum sağlamasında etkili faktörlerdir. Bu faktörler, bireysel değil toplumsal olan, yargısal olmayıp analiz edilebilen, ölçülebilen, diğer işlerle karşılaştırılabilen türdendir. İş doyumunu, birbiriyle ilişkisi bulunan birçok sayıdaki tutumun birleşimi olarak görmek mümkündür (Doğan, 2005, s.40; Akt. Teltik, 2009, s.14).

Ücret ve Terfi: İş doyumunu konusunda yapılan araştırmalar, doyum ve doyumsuzluğun temel etkenlerinden biri olarak iş karşılığı alınan ücreti göstermektedir. Araştırmalar, çalışanların ücreti, organizasyona olan katkılarının yönetim tarafından nasıl değerlendirildiğinin bir yansıması olarak görmüşlerdir. “Ücretin iş doyumunu üzerindeki etkisi, miktarı ile değil, çalışan arasındaki dağılımı ile kendisini gösterir” (Luthans, 1995, s.126-127). Çalışanlar, organizasyonlarındaki

ücret sisteminin adil olmadığına inanırlarsa, işleriyle ilgili doyumsuzluk eğilimi söz konusu olacaktır. Kişi kendisi ile aynı statüde bulunan çalışanlardan daha az ücret aldığını bilirse, -özellikle de kendisinden daha az yetenekli olduğuna inandığı çalışanlara göre- bu durum iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır (Greenberg, 2002, s.128; Akt. Yıldırım, 2004, s.7).

Başaran'a (2004, s.387) göre, terfi olanağı, iş görenin doyum sağlamasında önemli bir etkidir. Yükselme imkanının, sık ve adil şekilde olması ile iş görenin işinde yükselmeyi gerçekten istemesi, bu değişkenin doyum sağlayıcılık özelliğini artırır. Yükselmenin anlamı, iş görenden iş görene değişir. Yükselme bir iş görene göre daha yüksek statü ya da daha çok maaş anlamına gelirken; başka bir iş görene göre psikolojik gelişme, sosyal statüde artış, veyahut bir yarışmayı kazanma anlamına gelebilir. Her iş görenin terfiye bakış açısı farklı olduğunda, terfinin iş görenlerde yaratacağı doyum ya da doyumsuzluk durumu da birbirinden farklı olur. Erdoğan (1996, s.240) ise iş doyumunu açısından terfi olanağının iş karşılığı alınan ücretten daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çünkü terfi etmek birey için maddi destek sağlamasının yanı sıra bireyin sosyal statüsünü de yükseltmektedir (Akt. Bilir, 2007, s.24).

Gelişme ve Yükselme İmkânları: “Yükselme; çalışana, kişisel ilerleme, kendini gerçekleştirme olanağı verir. Bu olanak, kişinin kendine güvenini artırır. Çalışanın kendini güçlü görmesini sağlar. Yükselme bireye güçlü bir prestij sağlar ve yüksek bir doyum verir. Ayrıca yükselme, gelir düzeyinde bir artış anlamına da gelir” (İncir, 1984, s.88; Akt. Koçak, 2006, s.61).

Vroom'a göre aynı organizasyonda daha yüksek bir seviyeye yükselmek, iş içeriği, iş arkadaşları ve ücrette değişiklik anlamına gelir. Böylece iş daha az monotonlaşacak ve daha fazla özgürlük anlamına gelecektir. Çalışanın yükselme imkanı bulması, yaptığı işteki doyumunu arttıracaktır. Buna karşın, başarılı olduğu halde yükselme olanağı bulamayan çalışanın giderek iş doyumunu azalacaktır (Feldman, 1985, s.195-196; Akt. Yıldırım, 2004, s.8).

Çalışma Koşulları: Erdoğan (1996, s.245), bazı araştırmaların, çalışma koşulları ile iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyduğunu; çalışma ortamındaki temizlik, havalandırma, ısı, nem, ışık, gürültü, çalışma saatleri,

teknoloji ve diğer çalışma araçları gibi faktörlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. İşin birey için tehlikeli olması, iş ortamının aşırı soğuk ya da sıcak olması da iş doyumunu etkilemektedir. Çalışma koşulları, hem kişisel rahatlık hem de iyi iş yapabilmek açısından önemlidir. Birçok çalışan evlerine yakın, temiz, ferah, modern, yeterli araç ve gerecin bulunduğu işyerlerinde çalışmayı tercih etmektedir (Akt. Canbulat, 2007, s.35-36).

Çalışma şartlarının, çalışanın iş doyumunu etkilediğini, iyi koşulların iş doyumunu yükselttiğini, olumsuz çalışma koşullarının ise iş doyumunu düşürdüğünü söylemek mümkündür. Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi yoluyla iş doyumlarının yükseltilmesi, aynı zamanda görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri eğitim ve öğrenci kalitesinin yükseltilmesi açısından da son derece önemlidir (Arslan, 2006, s.44; Akt. Teltik, 2009, s.16).

Takdir Edilme: Örgüt çalışanı, gerçekleştirdiği hizmete karşılık olarak belli bir maaş almayla birlikte amiri tarafından takdir edilmeyi de bekler. Korman’a göre “üç çeşit kendini takdir isteği bulunmaktadır ve söz konusu istekler tamamen kişinin kendine olan güveni ve yapmakta olduğu işle ilgili kabiliyetine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır” (Telman, 1988, s.108; Akt. Koçak, 2006, s.62):

- *“Kronik kendini takdir isteği:* Kişilik yapısına bağlı olup, her durumda kendine olan ihtiyacı hissettirir.
- *Görevle özel olarak ilişkili olan takdir ihtiyacı:* Kişinin belirli bir işe karşı yeterliliğini hissetmesidir. Daha çok geçmişteki aynı veya benzeri iş tecrübelerinden kazanılmış duygular.
- *Çevrenin etkileri ile oluşmuş kendini takdir ihtiyacı:* Çevredeki diğer kişilerin beklentileri sonucu ile oluşan takdir ihtiyacıdır”.

İş Arkadaşları ile İlişkiler: Kişinin çalışma grubu da iş doyumunu etkilemektedir. Dostça ve işbirliği içerisinde davranan iş arkadaşları, çalışanın iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Her organizasyonda bir çeşit biçimsel ve biçimsel olmayan gruplar vardır. Çalışanın başarılı sayılan bir grubun içerisinde bulunması ve hayat görüşü kendisine uygun olan insanlarla birlikte çalışması, onun iş doyumunu arttıracaktır. Çalışma grubu, çalışana destek, rahatlık, öneri ve yardım

kaynağıdır. İyi bir çalışma grubu, işi daha keyifli hale getirebilir (Luthans, 1995, s.127).

Kararlara Katılma: İş görene iş yerinde yönetsel kararlara katılma olanağı sağlandığı takdirde, kendini etkileyen plan ve kararların oluşturulmasındaki rolü artacaktır, buna bağlı olarak da işinden daha yüksek düzeyde doyum sağlayacaktır. Dolayısıyla monotonluk duygusu azalacak iş yerinin sorunlarıyla daha yakından ilgilenilecek ve işine olan bağlılığı artacaktır (Eren, 2012, s.213).

Yönetim ve Liderlik Tarzı: Can&Baysal’a (1996, s.128) göre, yöneticilerin, çalışana dostça davranması ve samimi olması, çalışanın sağlığı ve kişisel sorunlarıyla ilgilenmesi ve çalışanın iş dışı problemleri ile de ilgilenmeleri durumunda, iş doyumunu da önemli ölçüde artmaktadır. Bununla birlikte Korman, (1971, s.60) demokratik ve paylaşımcı liderlik tarzlarının uygulandığı ortamlarda çalışanlar, otokratik liderlik örneklerinin görüldüğü ortamlarda görev yapanlara oranla daha fazla iş doyumunu algıladıklarını belirtmiştir (Akt. Canbulat, 2007, s.39).

Yöneticinin iş görene bir birey olduğunu, ihtiyaçlarının farkında olduğunu hissettirmesi durumunda iş gören, kendisine değer verildiğini düşünecektir. Yöneticinin bütün iş görenlere aynı tutumları göstermesi, rehberlik etmesi, sorunlara çözümler geliştirebilmesi gibi davranışlarının iş görenlerde güven ve minnettarlık duygusu oluşturabilir. Böylece iş görenin işe karşı olumsuz duygular beslemeyerek işten doyum sağlaması beklenebilir (Bilir, 2007, s.26).

2.2.4. İş Doyumu İle İlgili Kavramlar

2.2.4.1. İş Doyumu ve Motivasyon (Güdülenme)

İş doyumunu ve motivasyon kavramlarını birbirinden ayırmak zordur. Bacharach ve Mitchelle, iş doyumunun üretiminde artış sağladığını kabul ederek, bu durumu motivasyona bağlamaktadırlar. Schultz’a göre de “doyum, motivasyonun gerçekleşmesinden doğmakta ve yeni doyum kaynakları diğer güdülerini üretmektedir” (Balcı, 1985, s.7; Akt. Koçak, 2006, s.63).

Başaran’a (Başaran, 1982, s.33) göre motivasyon, altı aşamalı bir süreç içinde gerçekleşir. Bunlar (Akt. Koçak, 2006, s.64):

- “Doyumsuzluğun personelce duyulması,
- Personeli gerilime iten gereksinimin doyurulması için elverişli bir ortamın bulunması,
- Uygun ortam bulan gereksinimlerin, personelin istekleri olarak su yüzüne çıkması,
- Artan gerilimi gidermek için, gereksinimleri doyuracak seçeneklerin aranması,
- Personelin seçtiği seçeneği uygulamak için eyleme geçmesi,
- Doyum aşaması”.

Yukarıda da görüldüğü üzere motivasyonun en son aşaması doyumdur. Bu aşamada çalışan doyuma ulaşır ve gerilimden kurtulur. Doyumun yeterli düzeyde olmadığı durumlarda ise çalışan, ya yeniden güdülenerek tüm bu aşamaların başına geri döner ya da kaygı geliştirir (Başaran,1982, s.33; Akt. Koçak, 2006, s.64). İnsan, doyurulmuş değil, doyurulmamış gereksinimleri güdülediğinden, ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece doyum, güdülemenin bir ön koşulu sayılabilir. (Bursalıoğlu, 2012, s.206).

2.2.4.2. İş Doyumu ve Moral

Moral tanımlanması ve ölçülmesi zor olan sosyal ve psikolojik bir kavramdır. Dinamik bir kavram olup bir insana ya da gruba hakim olan atmosfer ya da iklim olarak tanımlanabilir (Eren, 2012, s.197).

“Moral, çalışanların ya da örgüt üyelerinin bir bütün olarak iş örgütüne karşı olumlu tutumu ya da bağlılık duygusudur. Moral, bir bireyin iş öğeleri, çalışma koşulları, gözetmen, yönetici ve örgütüne karşı ilgisi ve bunlarla özdeşleşme duygusudur” (Sancar,1996, s.66; Akt. Arısoy, 2007, s.88).

Çalışanın bu duyguları güçlü olduğu ölçüde morali de yüksektir. Katz ve diğerleri, morali dört temel basamağa ayırarak tanımlamışlardır (Senge, 1998, s.7; Akt. Koçak, 2006, s.66):

- İş örgütünden övünç duyma,

- İşyerine bağlılık,
- İçsel,
- Maddi imkan ve statü.

Bu bileşenlerden doyum sağlayan bir örgütün çalışanlarının morali de yüksek olacaktır.

2.2.4.3. İş Doyumu ve İşe Bağlılık

“Günümüzde çalışanların iş ve örgütlerindeki davranışları, çok önemli bir konu haline gelmiştir. Araştırmacılar özellikle önemli örgütsel çıktılarla ilişkili olan davranışları açıklamaya çalışmışlardır. Bu davranışların en önemlilerinden birisi olarak işe bağlılık görülmektedir” (Koçak, 2006, s.66).

Blau ve Boal (1987)’a işe bağlılık ile ilgili özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- “Bir kimsenin kendi hakkında sahip olduğu imajla iş arasındaki ilişki,
- Kişinin işine sarılma derecesi,
- Kişinin kendisine verdiği değerin algıladığı performans düzeyinden etkilenme derecesi,
- Kişinin psikolojik olarak kendisini işiyle özdeşleştirme derecesidir.

İşe bağlılık gösteren kişilerin; işe etkin bir biçimde katılma, işini yaşamamanın merkezi olarak görme ve kendisine olan öz saygısının temeli olarak algılama ve kendisini iş performansı ile tanımlaması” şeklinde davranış biçimleri gösterecekleri düşünülmektedir. (İnce&Gül, 2005, s.19-20; Akt. Koçak, 2006, s.67).

2.2.4.4. İş Doyumu ve İnsan Psikolojisi

Bireyin örgütle bütünleşmesinde büyük etkisi olan insan psikolojisinin; “rıza gösterme, özdeşleşme ve içselleştirme” olmak üzere üç ögesi vardır (İnce&Gül, 2005, s.60; Akt. Koçak, 2006, s.67). Bu faktörler, iş doyumuna olumlu ya da olumsuz etkide bulunmaktadır.

İşte doyumsuzluk yaşanması, iş görene acı vererek onu olumsuz duygulara yönleltebilir. İşte yaşanan doyumsuzluğun iş görende ruhi yönden kaygı yaratması ve bu kaygının yoğun ve sürekli olarak devam etmesi, onun ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun sonucunda iş görende bıkkınlık, işi bırakma, işe devamsızlık, tartışmacı olma gibi örgüt için istenmeyen davranışlar görülebilir (Aksu v.d., 2002, s.2; Akt. Koçak, 2006, s.68).

İş doyumsuzluğu ayrıca aile içi çatışmaların artmasına ve aile bireyleriyle sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle sosyal yaşamdan uzaklaşma ve çatışmaların artması, iş doyumsuzluğu nedeniyle olmaktadır (Akat, 1999, s.208; Akt. Koçak, 2006, s.68).

2.2.5. İş Doyumu Kuram ve Modelleri

Bu bölümde, iş doyumuyla ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iş doyumunun kuramsal çerçevesinin oluşmasına zemin hazırlayan önemli kuram ve modeller incelenecektir.

2.2.5.1. İçerik (Kapsam) Kuramları

Literatür incelendiğinde, motivasyon (güdülenme) ve iş doyumuna ile ilgili olarak ortaya koyulan kuramların, aynı kuramlar olarak ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle, motivasyon konusundaki yaklaşımları içeren kuramlar, aynı zamanda iş doyumuna kavramının incelenip anlaşılmasında da esas kabul edilmektedirler. Söz konusu kuramlar, çalışanları motive eden ve işlerinden doyum sağlamalarını etkileyen faktörleri göstermeleri bakımından önem ifade etmektedirler (Canbulat, 2007, s.10).

Kapsam Kuramları adı altında gruplanan dört adet motivasyon kuramı bulunmaktadır. Bunlar Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı; F. Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Kuramı; McClelland tarafından geliştirilen Başarma İhtiyacı Kuramı ile Clayton Alderfer'in ERG Kuramıdır. Bu kuramların tümü, kişinin içinde bulunduğu ve kişiyi belirli yönlerde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya önem vermektedir. Bunun altında yatan temel varsayım ise şudur: “Eğer yönetici personeli belirli şekillerde davranmaya zorlayan bu faktörleri anlayabilir ve kavrayabilirse, bu faktörlere hitap etmek

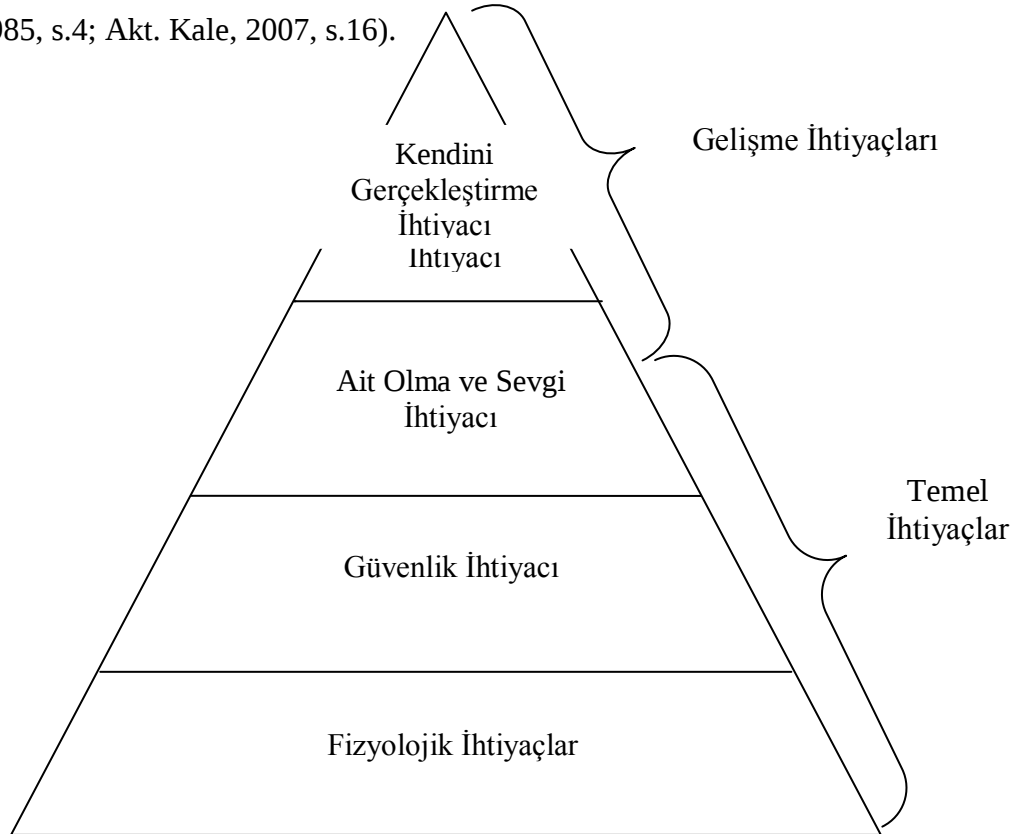
suretiyle personelini daha iyi yönetebilir. Yani onları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya sevk edebilir” (Koçel, 2001, s.510–511).

2.2.5.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı; “insan ihtiyaçlarının sınıflandırılması, örgüt içindeki insanın anlaşılması, tanınması ve ihtiyaçlarının giderilmesi” açısından son derece öneme sahiptir (Fındıkçı, 2000, s.380; Akt. Koçak, 2006, s.69).

Hümanist psikolojinin kurucusu sayılabilecek Maslow’a göre insanlar, her zaman daha iyi durumda olmayı arzularlar ve hep sahip olmadıkları şeyleri isterler. Yüksek düzeyli gereksinimin ortaya çıkabilmesi için alt düzeydeki gereksinimlerin giderilmesi gerekir (Maslow, 1987; Akt. Akkurt, 2008, s.17).

“Maslow, yapmış olduğu araştırmalar sonucunda insanların başlıca ihtiyaçlarını beş grupta toplamıştır (Şekil 2.5). Bunlar; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır” (İncir, 1985, s.4; Akt. Kale, 2007, s.16).



Şekil 2.5. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre İhtiyaçların Sıralanması

Kaynak: Fındıkçı, İlhami (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Alfa Yayınları, İstanbul, s.375. (Akt. Erinçin, 2005, s.94)

- **Fizyolojik İhtiyaçlar:** “Açlık, susuzluk, cinsellik, dinlenme, uyku, annelik vb. ihtiyaçlardır”. Bu ihtiyaçlar giderilmeden organizma diğer ihtiyaçları düşünemez. Yani bir insan uzun bir süre aç ya da susuz kaldığında açlığını ya da susuzluğunu gidermek haricinde başka bir şey isteyemez. Bu ihtiyaçlar karşılandığı zaman bundan sonraki ihtiyaçlar ortaya çıkmaya başlar.
- **Güvenlik ihtiyacı:** İnsanın kendini güven içinde hissetmesi için gerekli ihtiyaçlardır. Yetişkinler için emeklilik, sigorta işlemleri gibi işlemler örnek gösterilebilir. Fizyolojik ihtiyaçlar gibi bunlar da giderilmedikleri zaman organizmaya bütünüyle egemen olurlar. Böylelikle insan sadece güvenlik arayan bir varlık haline gelir. Bütün insan davranışlarının arkasında bu ihtiyaç bulmak mümkündür. Bu ihtiyaçlar da bir ölçüde karşılandığında bundan sonraki ihtiyaçlar belirlemeye başlar.
- **Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı:** Bunlara genellikle toplumsal ihtiyaçlar denilmektedir. İnsanlar diğer insanlarla bir arada olmak, onlarla sevgi ilişkisinde bulunmak ister. Ortalama her insan, eşi, çocukları, arkadaşları olmasını ve çevresindeki toplumsal gruplarda bir yeri olmasını ister.
- **Saygı ve Takdir Edilme İhtiyacı:** Bu ihtiyaç iki alt bölüme ayrılır:
 - (a) *İnsanın kendi kendine duyduğu saygı:* Güçlü olma, başarı elde etme, olgunlaşma, ustalaşma, kendine güven, bağımsızlık, özgürlük gibi istekler bu bölümde yer alır.
 - (b) *Başkalarının saygısı:* Bu alt bölümde de tanınma, prestij, statü elde etme, önemli olma, üstün olma gibi istekler yer alır. Her iki saygınlık da hak edilmiş olmalıdır. Bunların karşılanması insana kendine güven vererek, kendini değerli ve yeterli görmelerini sağlar.

- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** Maslow, bu ihtiyaçları “insanda gizli olarak ne gibi yetenekler varsa onları kullanma eğilimi” olarak tanımlamıştır (Eren, 2012, s.28-29; Onaran, 1981, s.13-15; Akt. Kale, 2007, s.16-17;).

“Kişi, önce en alt düzeyde bulunan ihtiyaçlarını tatmin etmek için davranır. Karnı aç bir kişiyi, sosyal ihtiyaçlarını (3. grup) tatmin etmeye çalışarak motive etmek mümkün değildir. Tatmin edilen her ihtiyaç grubu, davranışları etkileme özelliğini kaybedecek ve daha alt düzeydeki ihtiyaçlar kişinin davranışlarını etkilemeye başlayacaktır” (Koçel, 2001, s.512).

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bireylerin çeşitli özverilerde bulunarak başka bireylerin düşünce ve emirleri doğrultusunda örgütlerde çalışmayı neden kabul ettikleri konusu açısından değerlendirildiğinde bireylerin;

- “**fizyolojik ihtiyaçlarını** karşılamak üzere bir işe gereksinim duydukları,
- herhangi bir nedenle işsiz kaldıkları ya da haksızlığa uğradıkları durumlar için sigortalı, sendikalı olmak, gelecek için tasarrufta bulunmak gibi birtakım önlemleri **güvenlik ihtiyaçlarını** karşılamak üzere aldıkları,
- sosyal varlıklar oldukları için ve **ait olma ihtiyaçları** nedeniyle anlaşabilecekleri iş grupları içinde çalışıp, kulüp, sendika ve dernekler kurdukları,
- **saygınlık ihtiyaçlarını** karşılamak üzere diğer insanlara hizmet vererek onların takdirini kazandıkları, bu şekilde kendilerine güvenlerinin geliştiği ve topluluk içinde bir mevki sahibi oldukları; saygınlık gereksiniminin topluma yansıyan en belirgin niteliğinin terfi etme, daha fazla görev ve sorumluluk yüklenme ve sosyal statüyü artırma durumları olduğu,
- **kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının** ise çalıştıkları işlerde yaratıcılıklarını kullanıp kendilerini göstermeleri olarak tanımlanabileceği söylenebilir” (Eren, 1993; s.28-29).

Maslow’un geliştirmiş olduğu bu yaklaşımın gerçeğe uygunluk derecesini araştırmak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı bu yaklaşımın varsayımlarını doğrularken, bir kısmı doğrulamamıştır. Öyleki bazı araştırmacılar bu yaklaşımın yalnızca ortalama bir Amerikan işçisinin tutumunu esas aldığını iddia etmiştir. Ancak tüm bu eleştirilere rağmen ihtiyaçlar hiyerarşisi,

yaklaşımının basit, anlaşılır ve mantıklı olması gibi nedenlerle en çok bilinen motivasyon teorisi haline gelmiştir (Koçel, 2001, s.439).

2.2.5.1.2. Herzber'in Çift Faktör Kuramı

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisinden sonra en çok bilinen bu teori, F. Herzberg tarafından geliştirilmiştir. Herzberg, iş doyumu ve verimlilik arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için yaklaşık iki yüz muhasebeci ve mühendis üzerinde kritik olay yöntemi uygulayarak bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada çalışanlardan işlerini yaparken kendilerini en iyi ve en kötü hissettikleri durumları belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, bireylerin işyerlerinde motivasyonlarını arttıran değişkenlerle, işte doyumsuzluk yaratan değişkenlerin birbirinden farklı iki grupta toplandığını göstermiştir. Herzberg bu iki grubu “Çift (iki) Faktör” olarak belirlemiştir. “Birinci grup faktörleri motive edici faktörler, ikinci grup faktörleri ise hijyen faktörleri olarak nitelendirmiştir” (Baysal&Tekarslan, 1987, s.96; Akt. Koçak, 2006, s.72). Herzberg'in bunlara hijyenik faktörler demesinin nedeni bunların iş göreni çalıştığı yerden koparan, ayıran etmenler olmasıdır. Tıpkı mikroplu ortamlarda canlıların yaşaması nasıl tehlikeliyse, işyerlerinde de bu etmenlerin yokluğu, iş görenin devamlı çalışmasını tehlikeye düşürmektedir (Eren, 2012, s.514).

“Motive edici faktörler (içsel etmenler) sorumluluk, otonomi, kendine saygı ve kendini kanıtlama fırsatları iken; hijyen faktörleri (dışsal etmenler) işin fizyolojik, güvenlik ve sosyal ihtiyaçları karşılayan özellikleri, fiziki çalışma şartları, ücret, şirket politikaları ve benzeridir” (Herzberg, 1968, s.13; Akt. Sergiovanni&Carver, 1980, s.103).

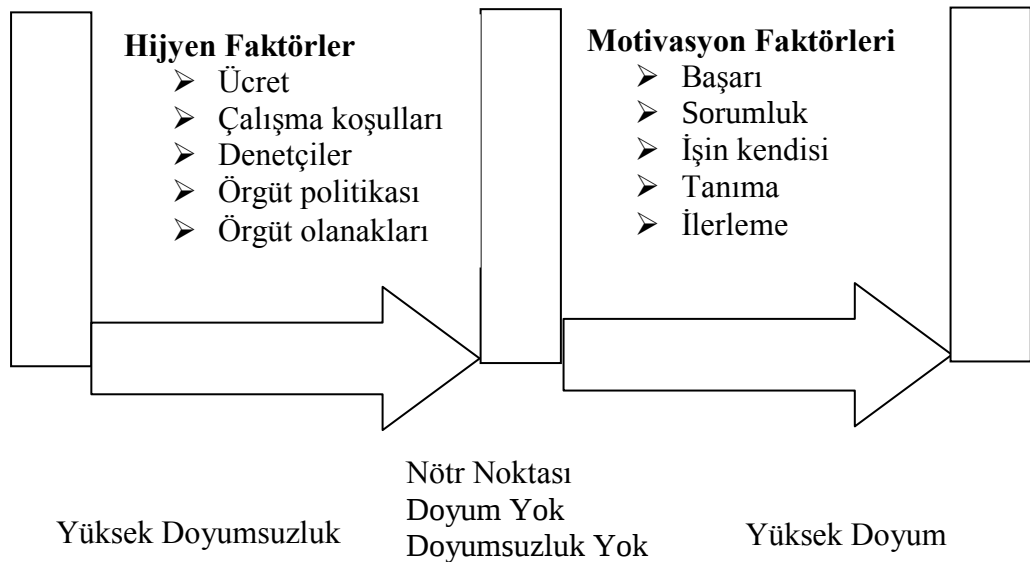
Herzberg, yaptığı araştırma sonuçlarına göre, hijyenik faktörleri (buna dışsal etmenler adını da vermektedir) şu şekilde sıralamıştır:

- “Şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi,
- Teknik bilgi ve nezaketin yetersiz oluşu,
- Amir ile beşeri ilişkilerin elverişsiz oluşu,
- İş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu,
- Ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların yetersizliği,
- Aynı seviyedeki iş arkadaşlarıyla geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri,

- İş görenin özel yaşamına gerekli saygının gösterilmemesi,
- İstihdam güvenliğinin yetersizliği” (Eren, 2012, s.514).

Herzberg, iş göreni özendiren (teşvik eden), iş yerine daha çok bağlayan ve iş görenin doyumunu sağlayan motive edici faktörleri (buna içsel etmenler adını da vermektedir) ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir işi başarıyla tamamlamanın verdiği mutluluk,
- İşyerinde başarılarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme, ödüllendirilme,
- Arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma,
- İş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma (karar otonomisine sahip olma),
- Terfi olanaklarına sahip olma,
- İşinde kendisini geliştirip yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunabilme (Eren, 2012, s.514).



Şekil 2.6. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Kaynak: Çetinkanat, Canan (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. Anı Yayıncılık, İstanbul, s.19. (Akt. Gençtürk, 2008, s.36)

Herzberg'in geliştirdiği bu kuramda, iş doyumuna yol açan etkenler iş doyumsuzluğuna yol açan etkenlerden farklıdır. Şekil 2.6'ta görüldüğü gibi, iş doyumunu ya da doyumsuzluğu sıfır veya nötr noktasından başlar. Sağa doğru giden güdüleyicilerin karşılanması iş doyumunu artırır, sola doğru giden koruyucu (hijyen)

etkenlerin ise karşılanmaması iş doyumsuzluğunu artırır. Özetle, bu kurama göre iş doyumunun tersi iş doyumsuzluğu değildir (Çetinkanat, 2000, s.17; Akt. Gençtürk, 2008, s.36).

Bu kuram, araştırma yöntemi ve herkese uygulanabilirliğinin bulunmayışı nedeniyle pek çok eleştiri almıştır. Ayrıca, kuramı test etmeyi amaçlayan araştırmalar, iş doyumu ve iş doyumsuzluğunun birbirinden bağımsız iki değişken olarak ele alınması gerektiği görüşünü desteklememiştir. Bununla birlikte Herzberg, yöneticilerin iş doyumunu anlamaları konusunda önemli katkılarda bulunmuştur (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s.303; Canbulat, 2007, s.15-16).

2.2.5.1.3. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland'a göre, "İnsanların çoğunda başarma ihtiyacı potansiyel olarak bulunmaktadır, fakat bu ihtiyacın ortaya çıkmasını sağlayacak olan ortam ve fırsat her zaman bulunmayabilir" (Şimşek v.d., 1998, s.108; Akt. Koçak, 2006, s.73).

McClelland, insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlü olma ihtiyaçlarıdır. McClelland, bu ihtiyaçların sosyo-psikolojik açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan da önem taşıdığına vurgu yapmıştır. Başka bir deyişle, bu ihtiyaçlar hem bireyin kendi yaşamı, hem de toplum ve ulus yaşamı açısından önem taşımaktadır. McClelland'a göre, insanların kendi meslek alanlarında en iyisi olma ve en mükemmeli arama güdülerinin altında başarma ihtiyacı saklıdır (Eren, 2012, s.526).

Bağlılık (ilişki) kurma ihtiyacı ile ilişki kurma, gruba girme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade eder. Bu ihtiyacı kuvvetli olan kişi, sosyal ilişkiler kurup geliştirmeye ve gruba girmeye önem verecektir. Güç kazanma ihtiyacı kuvvetli olan kişi de, güç ve otorite kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışları gösterecektir. Başarı gösterme ihtiyacı yüksek olan kişi ise kendisine, ulaşılması güç ve çaba gerektiren anlamlı amaçlar seçecek, bunları gerçekleştirmek için gerekli bilgiyi edinip yeteneğini geliştirecek ve bunları kullanacak davranışı gösterecektir (Gibson, Donnely ve Ivancevich, 1979, s.109; Akt. Eren, 2012, s.526-527).

McClelland, yirmi yılı aşkın çalışmalarında, yaşam deneyimleri sonucu geliştirilen insan ihtiyaçları ile bunların örgüt yönetimleri açısından ortaya koyabilecekleri ipuçlarını araştırmıştır. Bu çalışmalar sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Yüksek başarı güdüsüne sahip bireyler, girişimci veya iş adamı olma yönünde eğilim göstermekte ve risk üstlenerek, bir takım işleri rakiplerinden daha iyi yapma gayreti içinde bulunmaktadır. Yüksek düzeyde ilişki kurma güdüsüne sahip bireyler ise, örgüt içinde bireylerin ve muhtelif departmanların çalışmalarını koordine ederek, birleştirici unsur işlevini görmektedirler; dolayısıyla bu tip bireyler, başkalarıyla olumlu çalışma ilişkileri kurabilme yetkinliğine sahiptirler. Yüksek düzeyde bir güç kazanma güdüsüne sahip bireylerde de, örgütsel hiyerarşide üst kademelere başarıyla tırmanma, başkaları üzerinde güç veya otoriteye sahip olabilme imkanlarını zorlama özelliği görülmektedir (Şimşek, 2002,217; Akt. Canbulat, 2007, s.16).

Koçel'e (2001, s.390) göre "Eğer personelin sahip olduğu ihtiyaçlar belirlenebilirse, personel seçim ve yerleştirme sistemleri geliştirilebilir. Dolayısıyla başarı gösterme ihtiyacı yüksek olan bir personel bunu sağlayabilecek bir işe yerleştirilebilir. Böylece bir kişi motivasyon için gerekli ortamı bulacağından sahip olduğu bilgi ve yeteneğini tam olarak işe koyacaktır". Bu teorinin yönetici açısından anlamı ise şudur: "Eğer çalışanın sahip olduğu ihtiyaçlar belirlenebilirse, çalışanın seçimi ve yerleştirme sistemleri gerçekleştirilebilir".

2.2.5.1.4. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı

Maslow'dan sonra kapsam (içerik) kuramlarına katkıda bulunan bir diğer düşünür Clayton Alderfer'dir. Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar yaklaşımını basitleştirerek geliştirmiştir. Bu kuramdaki ihtiyaç sıralaması Maslow'un kuramına göre daha basittir, ancak tıpkı onun kuramındaki gibi bir ihtiyaç sıralaması mevcuttur. Önce alt düzeydeki ihtiyaçlar tatmin edilmeli, daha sonra ise üst düzey ihtiyaçlar tatmin edilmelidir. Yani temel ilke aynıdır (Eren, 2012, s.510; Koçel, 2001, s.516).

ERG yaklaşımı üç grup ihtiyaç üzerinde durmaktadır:

- “**Var Olma İhtiyacı:** İnsanı fiziksel olarak hayatta kalması, neslini devam ettirmesi, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmasıdır.
- **Aidiyet İhtiyacı:** İnsanın başka insanlarla hem çalışma ortamında, hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurmasına ve devam ettirmesine ilişkindir.
- **Gelişme ihtiyacı:** Kişisel yönden gelişme ve yeteneklerini artırma ihtiyacıdır”.

ERG modeli ve Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi hiyerarşik bir yapıya sahip olmaları yönünden benzerdir. Yine her iki teori bireylerin bu hiyerarşik basamakları sırayla geçtiklerini öne sürmektedir. ERG modeli Maslow’dan farklı olarak hiyerarşik basamaklarda geriye doğru da ilerlemenin mümkün olabileceği belirtmektedir. Kişisel gelişim ihtiyacını karşılayamayan bir işçinin çabalarını daha alt düzeyde bir ihtiyaç olan çok para kazanma üzerine yoğunlaştırması bunu örnek olarak verilebilir (Koçel, 2001, s.517).

Tablo 2.4. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer’in ERG Kuramı’nın Karşılaştırılması

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Alderfer’in İhtiyaçlar Hiyerarşisi
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı Değer İhtiyacı	Gelişme İhtiyaçları
Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı	İlişkisel İhtiyaçlar
Güvenlik İhtiyaçları Fizyolojik İhtiyaçlar	Var Olma İhtiyaçları

Kaynak: Eren, Erol (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayıncılık, İstanbul, s.511.

Tablo 2.4’te görüldüğü gibi “Maslow’un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları, Alderfer’in varolma ihtiyacına karşılık gelmektedir. Maslow’un sosyal ihtiyaçlar Alderfer’in aidiyet ihtiyacına karşılıktır. Alderfer’in gelişme ihtiyacı, Maslow’un kendini tanımlama ve gösterme ihtiyaçlarından sayılabilir” (Eren, 2012, s.511).

2.2.5.2. Süreç Kuramları

Kapsam kuramları nelerin güdülenmeye yol açtığı konusunu ele alırken; süreç kuramları ise, daha çok güdülenme sürecinin nasıl işlediğini incelemektedir

(Baysal&Tekarslan, 1996, s.162; Akt. Aydın, 2006, s.22). Süreç kuramlarının temel düşüncesi, kişilerin hangi amaçlar tarafından ne şekilde doyum sağladığıdır. “Belirli bir davranış gösteren bireyin, bu davranışı tekrarlaması ya da tekrarlamaması için neler yapılmalıdır?” sorusu süreç kuramlarının en önemli ve temel sorunudur.

Süreç kuramlarına göre ihtiyaçlar, kişiyi davranışa yönelten faktörlerden sadece bir tanesidir. Bu içsel etmenlerin yanında birçok dışsal etmen de kişinin davranışı ve doyumunu üzerinde etkilidir. Süreç kuramları adı altında toplam dört kuram bulunmaktadır. Bunlar Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma-Edimsel Şartlandırma) Yaklaşımı, Bekleyiş (Beklenti) Kuramları, Eşitlik Kuramı ve Amaç Kuramıdır (Koçel, 2001, s.517).

2.2.5.2.1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Yaklaşımı

“Bu yaklaşım öğrenmenin konusu olan şartlandırmadan yola çıkarak oluşturulmuştur”. Bu yaklaşımda ele alınan şartlandırma, Thorndike tarafından geliştirilen Etki Kanunu ile ilgilidir. Bilindiği gibi Etki Kanununa göre kişi kendisine haz verecek davranışları tekrarlarlarken, kendisine acı verecek davranışlardan kaçınır. Dolayısıyla eğer bir kişinin belirli bir davranışı tekrarlanması istenirse, o davranışın kişi için haz verici olarak nitelenen bir sonuçla karşılaşması gerekmektedir (Koçel, 2001, s.443).

Şartlandırma, disiplinler arası bir çalışma alanı olan yönetimin, psikolojiden almış olduğu en önemli kavramlardan biridir. B.Frederic Skinner tarafından geliştirilen sonuçsal şartlandırmanın ana fikri kişinin herhangi bir sebeple gerçekleştirdiği bir davranışın sonucunda karşılaştığı durumun önemli olduğudur. Çünkü kişi, karşılaştığı sonuca göre ya aynı davranışta tekrardan bulunacak ya da aynı davranışı bir daha göstermeyecektir. Eğer kişinin davranışları kendine haz verirse muhtemelen aynı davranışı tekrar gösterecektir. Eğer karşılaştığı sonuçlar, kişiye acı ve üzüntü verirse, muhtemelen aynı davranışı tekrar göstermeyecektir (Koçel, 2001, s.645-646).

Bu durumda, “bir davranışın sürdürülmesi veya bu davranıştan kaçınılması” şeklinde birbirinin karşıtı olan iki tutum söz konusudur. Yönetim psikolojisinde bazı

olumlu davranışlar göstermek ve bunları pekiştirerek alışkanlık haline getirmek için, dört yöntem kullanılmaktadır (Eren, 2012, s.545-546):

- “Olumlu pekiştirme”, istenilen bir davranış gösteren bireyin, bu davranışı sürekli olarak tekrar etmesi için teşvik edilmesidir. Bunun için genellikle ödül yöntemi kullanılır.
- “Olumsuz pekiştirme”, birey tarafından yapılmış veya denenmiş davranış ya da tutumu önleyerek, onu istenilen davranışa yöneltmek için başvurulacak tedbirlerden oluşur. Fakat bu tedbirler direkt cezalandırmayı içermez, aleni olmayan utandırma ve ayıplama şeklinde uygulanır.
- “Son verme”, bir davranışı ortadan kaldırma, ortaya çıkışını tamamen yok etmek için alınan tedbirlerden oluşur. Burada da direkt bir ceza uygulaması bulunmamaktadır. İş görenin, aynı davranışı tekrar etmesi durumunda, kişinin örgütten geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşmeyeceğini anlamasının sağlanması söz konusudur.
- “Cezalandırma” ise, istenmeyen davranışların tekrarlanmaması ve engellenmesi için iş görene uygulanan yaptırımdır. Ancak, cezanın yönetimce istenen davranışları yaptırma gücü yoktur; iş gören bazen olumsuz davranışa son verse de, olumlu davranışı ya göstermeyecek ya da etkin bir şekilde ortaya koymak istemeyecektir.

“Sonuçsal şartlandırma yaklaşımının bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici şu hususlara dikkat etmek zorundadır (Koçel, 2001, s.520):

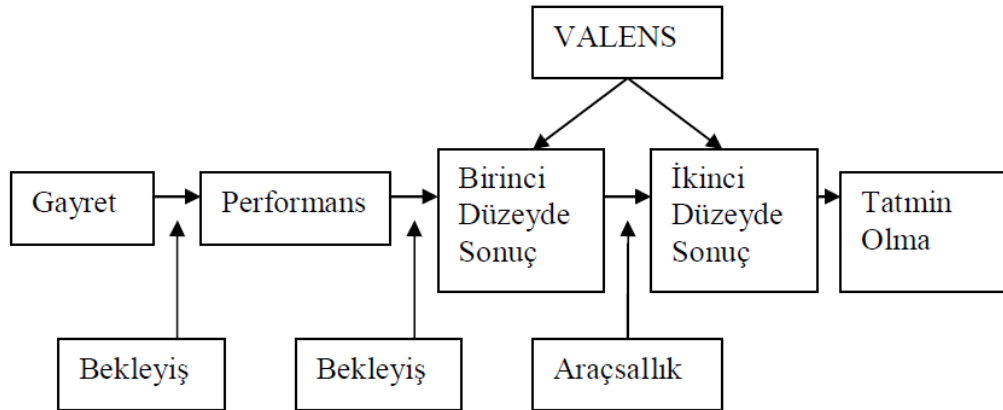
- Örgüt açısından arzu edilen ve edilmeyen davranışlar açık ve seçik olarak belirlenmelidir,
- Bu davranışlar personele duyurulmalıdır,
- Mümkün olan her fırsatta ödüllendirme kullanılmalıdır,
- Davranışlara hemen karşılık verilmelidir. Araya girecek uzun bir zaman süresi sonucunun davranışlar üzerindeki etkisini azaltabilir”.

2.2.5.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Kuramları

Bu kuramlar iki grupta toplanmaktadır. Bunların ilki Victor Vroom tarafından geliştirilen kuramdır. Diğeri ise bu kurama dayalı olarak E. Lawler ve L. Porter tarafından geliştirilen modeldir (Aydın, 2006, s.23).

Vroom tarafından, karmaşık iş doyumu sürecini açıklayamadıklarını düşündüğü içerik kuramlarına alternatif olarak öne sürülen bu kuram; bireyin bir amaç çerçevesinde çalışabilmesi için, amaca ulaşmak istemesi ve amaca ulaşabileceğini bilmesi gerektiğini savunur. Bu model, birey ile organizasyon arasındaki, amaçları gerçekleştirme doğrultusundaki ilişkiyi açıklar (Ceylan, 2002, s.50; Akt. Canbulat, 2007, s.20).

Vroom'un motivasyon modeli aşağıdaki şekilde (Şekil 2.7) gösterilmiştir:



Şekil 2.7. Vroom'un Motivasyon Modeli

Kaynak: Koçak, Tuncay (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, s.79.

“Vroom'un geliştirdiği bu modele göre iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Modelde kişinin belli bir iş için gayret göstermesi üç faktöre bağlanmıştır. Bunlar (Eren, 2012, s.532):

- **Valens:** Kişinin arzulama derecesini ifade eder. Belirli bir ödül farklı kişiler tarafından farklı şekillerde arzulacaktır. Bazıları böyle bir ödülü son derece arzu ederken bazıları da ödüle hiç değer vermeyecektir. Valensi -1 ile +1

arasında bir değer olarak göstermek mümkündür. Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer bir bakıma ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de gösterir. Sonuç olarak Valens kişinin daha fazla gayret sarf etmesine neden olacaktır.

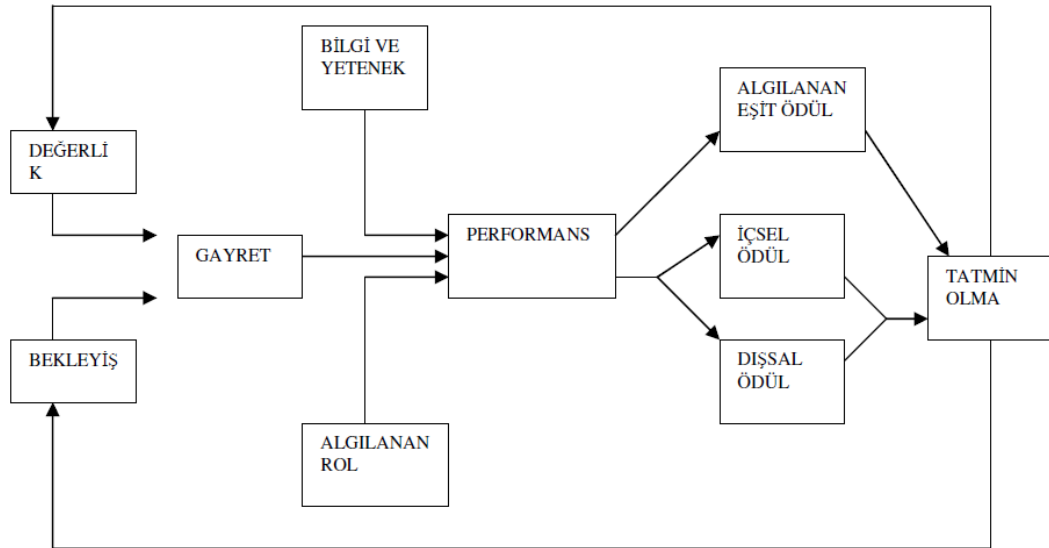
- **Bekleyiş:** Kişinin belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancını ifade eder. Eğer kişi gayret sarf etmekle belirli bir ödül elde edebileceğine inanıyorsa daha fazla gayret sarf edecektir. Dolayısıyla bekleyiş 0 ile +1 arasında değişen bir değer ile ifade etmek mümkündür. Eğer kişi belirli bir gayret ile belirli bir ödül arasında bir ilişki görmezse bekleyiş 0 değerini alacaktır. Eğer bir kişinin hem valensi hem de bekleyişi yüksek ise o kişi motive olacaktır. Bu durumu formüle etmek gerekirse $\text{motivasyon} = \text{valens} \times \text{bekleyiş}$ olarak ifade edilebilir” (Koçel, 2001, s. 447).
- **Araçsallık:** Araçsallıkta birey belli bir çaba ile belirli bir düzeyde performans gösterebilir ve bunun sonucunda aynı şekilde ödüllendirebilir. Bu durumda ödüllendirme birinci aşamada elde edilen bir sonuç olmaktadır. Örneğin maaş artışı, terfi etme gibi. Birinci aşamada elde edilen sonuçlar, ikinci aşamada sonuç olarak gösterilebilecek amaçları gerçekleştirmede bir araç olmaktadır. Kişi hem birinci hem ikinci aşamadaki ödülleri arzu ediyorsa, bu kişi motive olacaktır (Tosunoğlu, 1998, s.44; Akt. Kale, 2007, s.20).

Vroom’un Beklenti Kuramı’na göre bireyin bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağı beklentisi onu, o sonucu elde etmeye (yüksek performans göstermeye) yöneltecek ve doyuma ulaşmasını sağlayacaktır. Tersine ise, bireyin doyumsuzluğuna neden olacaktır. Örgütsel açıdan düşünüldüğünde verimli çalışmayı sağlamak ve iş doyumunu artırmak için iş görenlerce hedeflenen amaçları iyi bir iletişim ve ödülle artırmak ve buna ek olarak da iş görenlerin gerçekten arzulanan sonuca ulaşabileceği beklentisini güçlendirmek gerekmektedir (Şanlı, 2006, s.13; Akt. Teltik, 2009, s.22).

Lawler ve Porter tarafından geliştirilen Beklenti Kuramı ise, Vroom’un kuramını esas almasının yanında bu kurama bazı eklemeler yapmaktadır (Koçel,

2001, s.517). “Bu eklemelerden birincisi kişinin kendi başarısını değerlendirmesine bağlı olarak ortaya çıkan ve onun nihai tatminini etkileyen ödüllendirme adaletine, ikincisi ise örgütlerdeki iş göreninin beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmalarına ilişkindir” (Eren, 2012, s.541).

Bu kurama göre kişinin motive olma düzeyi değerlik ve bekleyiş tarafından etkilenmektedir. Ancak Lawler ve Porter’a göre kişinin fazla gayret göstermesi her zaman yüksek performans ile sonuçlanmayabilir. Bu sonuca ulaşılmasını iki tür değişken etkilemektedir. Bunlardan ilki, kişinin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasıdır. Zira kişi gerekli bilgi ve donanımdan yoksunsa, ne kadar gayret sarf etse de işi başaramayacaktır (performans gösteremeyecektir). İkinci değişken ise, kişinin algılamış olduğu rol ile ilgilidir. Rol kavramı kısaca “beklenen davranış türleri” olarak tanımlanabilir. Organizasyonun her bir üyesi, performans gösterebilmek için uygun bir rol anlayışına sahip olmak zorundadır. Aksi halde çeşitli rol çatışmaları ortaya çıkarak kişinin performans göstermesi engellenecektir. Şekil 2.8’de Lawler ve Porter’in motivasyon modeli daha açık bir biçimde görülmektedir:



Şekil 2.8. Lawler - Porter Motivasyon Modeli

Kaynak: Koçel, Tamer (1998). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*, Beta Yayıncılık, İstanbul, s.396.

Bu modeli bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yönetici, aşağıdaki hususlara dikkat etmek zorundadır (Koçel, 2001, s.517):

- “Personel kendilerinden beklenen performansa göre eğitim ve yetiştirilmeye tabi tutulmalıdır.
- Rol çatışmaları mümkün olduğu ölçüde azaltılmalıdır.
- Personelin fiilen aldığı ödül tutarından çok, aynı düzeyde performans gösteren meslektaşlarının aldığı ödül düzeyine dikkat ettiği hatırlatılmalıdır.
- Kişilerin içsel ve dışsal ödül türlerine farklı önem verdikleri bilinmelidir.
- Sürekli bir kontrol ile personelin performans, ödül ve aralarındaki ilişkiler konusundaki anlayışı izlemeli ve elde edilen bulgulara göre modelin işleyişinde gerekli değişiklikler yapılmalıdır”.

2.2.5.2.3. Eşitlik Kuramı

“Bu kurama göre bireyler, sarf ettikleri çabaların karşılığında kendi elde ettikleri sonuçları, diğer bireylerin çabaları ve elde ettikleri ödüllerle karşılaştırırlar. Bu kurama göre doyumun temelinde de bütün bireylere adaletli davranılması beklentisi yatar” (Eroğlu, 2000, s.289; Akt. Koçak, 2006, s.80).

Adams, A.B.D.’nin General Electric şirketinde güdüleme konusunda yapmış olduğu araştırmalar sonucunda; bireylerin, sağladıkları katkılar karşılığında kendilerine verilen ödüllerle, başkalarına verilen ödülleri sürekli karşılaştırdıklarını ve kendilerine uygun görülen ödüllerin, benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını belirlemiştir. Bireyler ödül adaletini belirlemek için, ödül ve katkı arasındaki oranları karşılaştırırlar; eğer bir eşitsizlik söz konusuysa, adaletin bozulduğuna dair bir dengesizlik hali algılamaya başlarlar (Eren, 1991: 424).

Eren’e (2012, s.543) göre “Dengenin aleyhine bozulduğunu hisseden kişi, bu doyumsuzluğunun baskısından kurtulmak için kendi ödülleri artırma yollarını araştırarak bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise işletmeye sunduğu girdi ve değerlerin miktarı azalacaktır”.

“Birey kendi oranının diğer bireylerin oranından fazla olduğunu algıladığı hallerde her ne kadar bencil davranırsa da belirli bir huzursuzluk duyacak ya da mutlak haksızlığa uğradığının farkına varacak olan çalışma arkadaşlarının kıskançlık ve baskıları altında bulunacaktır” (Eren, 2012, s.543).

Dengesizliği gidermek için kişinin gösterebileceği davranışlar şu şekilde gruplanabilir (Koçel, 2001, s.525):

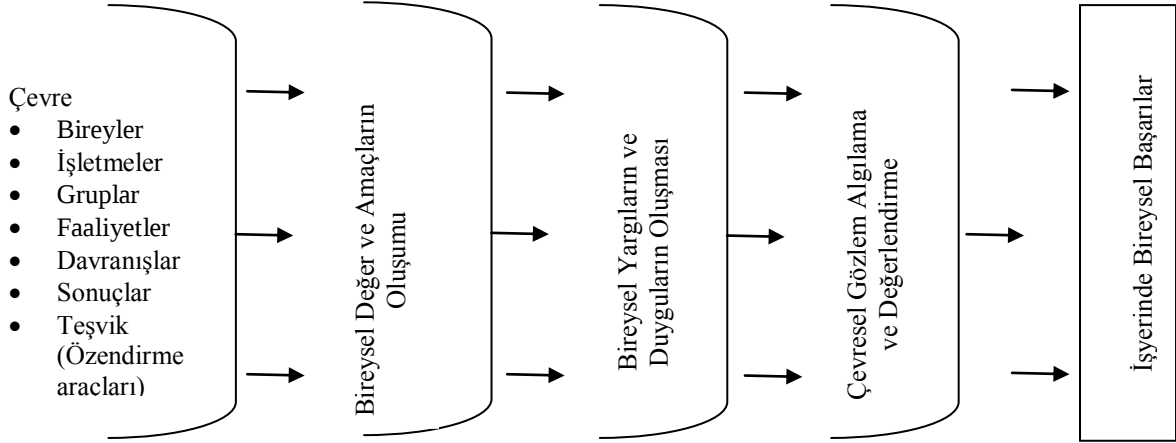
- “Sarf edilen gayretin değiştirilmesi (daha az etkin çalışma),
- Sonucun değiştirilmesi (ödül talebi),
- Gayret ve sonuç tanımlamalarının mantıki tanımlarının değiştirilmesi, böylece eşitsizliğin azaltılması,
- İşi terk etme (istifa, işyeri içinde değişiklik talebi, devamsızlık),
- Başkalarını, sarf ettikleri gayreti azaltmaya zorlama,
- Karşılaştırmanın dayandığı temel faktörleri değiştirme”.

Birey kendisi ile çalışma arkadaşları arasında eşitsizliğin ve dengenin sağlandığına inandığı zaman huzura kavuşmuş olacaktır. Eğer eşitsizlik devam ederse, birey dayanma gücünün sona erdiği noktada örgütten ayrılma kararını verecektir (Eren, 2012, s.545).

2.2.5.2.4. Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu kurama göre, kişilerin belirlediği amaçlar, onların motivasyon derecesini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaçlar belirleyen kişi, elde edilmesi kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorinin ana fikri, kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Bu kurama göre, çalışan, işinde kendi özelliklerine uygun amaçlar koymaktan ve bu amaçlara ulaşmaktan hoşlanır. Çalışanların, kendi koydukları amaca, başkalarının koydukları amaca göre daha iyi güdülenmeleri beklenir. Bu güdülenme örgüt yönetimi tarafından da özendirilebilir (Başaran, 1982, s.185; Akt. Kale, 2007, s.22; Koçel, 2001, s.525).

Locke’a göre, bireyler her şeyden önce çevresel gözlemlerde bulunarak bu gözleme bazı algılama ve değerlendirme süreçlerine girerler. Çevresel değerlendirme bir nevi yargılama niteliği taşır. Yargılar bireysel tepkilere yol açacak bir takım davranışların biçim ve yönün saptayarak, bireysel amaçları oluşturacaktır. Bu amaçlara göre sergilenen davranışlar da bireyin işyerindeki başarılarını belirleyecektir. Şekil 2.9’da bu süreç açıklanmıştır (Eren, 2012, s.529):



Şekil 2.9. Bireysel Amaçların Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü

Kaynak: Eren, Erol (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayıncılık, İstanbul, s.530.

Amaçlama kuramı olarak da adlandırılan bu kuram, amaçların nitelikleri üzerinde durarak, başarıyı ve güdülenmeyi tamamen amaçların özelliklerine bağlamaktadır. Amaçların güdülemedeki rolleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Eren, 2012, s.529):

- “Birey tarafından belirlenen amacın açık ve seçik olması iş başarılarını arttırmaktadır,
- Birey tarafından belirlenen amaçların kolay başarılamayacak cinsten olması onun işyerinde daha arzulu ve hırslı çalışmasını gerektirecek ve başarılarını arttıracaktır,
- Bireysel amaçların; örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesidir”.

2.2.6. İş Doyumu Kuramlarının Başlıca Katkıları

Bu kuramların iş doyumu konusuna yaptıkları katkılar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Koçel, 2001, s.400):

- “*Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı*: Bireyler, belirli bir sıralama izleyen ihtiyaçlara sahiptir ve onları tatmin edecek şekilde davranırlar.
- *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı*: İhtiyaçlar temel motivasyon faktörüdür. Ancak bazı faktörler motive etmez fakat motivasyonun var olabilmesi için gereklidirler.
- *Mc. Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı*: Bir kişinin performansı, büyük ölçüde sahip olduğu başarı gösterme ihtiyacı ile açıklanabilir.
- *Vroom'un Beklenti Kuramı*: Bireyler, iş ile ilgili ödüllere belirli bir değer biçer. Ayrıca harcadıkları gayret ile iş başarma ödülü elde etme arasındaki ilişkiler konusunda belirli bekleyişlere sahiptirler.
- *Adams'ın Ödül Eşitliği Kuramı*: Kişiler, harcadıkları gayret ve elde ettikleri sonuçları başkalarının gayret ve sonuçlarıyla karşılaştırır.
- *Locke'un Amaç Kuramı*: Hedefledikleri amaçların ulaşılabilirlik dereceleri ile bireylerin gösterecekleri performansları ve motivasyonları arasında bir ilişki bulunmaktadır”.

2.3. LİDERLİK ve İŞ DOYUMU

Literatüre daha önceden kazandırılmış çalışmalar incelendiğinde, iş doyumunu etkileyen faktörlerin karmaşık yapısı dikkat çekmektedir. Özellikle Argyris (1957, 1964), Herzberg (1957, 1959), Likert (1961, 1967) ve McGregor (1961)'un yaptıkları çalışmalar, liderlik ve iş doyumu arasında bir ilişki ortaya koymuştur. Özellikle liderlik yaklaşımları, liderin yaşı ve geçmiş deneyimi, ödül ve ceza uygulamaları ve yetki paylaşımı konularının, iş doyumunu etkileyen unsurlar arasında öne çıktığı görülmektedir. Daha sonra yapılan çalışmalar ise, çalışanların

yöneticilerine karşı bağlılıkları, onlarla olan iletişim tarzları ve takdir görmeleri ile iş doyumunu arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmalarda, iş ortamındaki stres ve iş süreçlerindeki iş doyumunu olumsuz etkilediği, yöneticilerin liderlikte kullandıkları yönetim biçimleri kadar ortamda yarattıkları karizmatik etki ve rekabet duygularının çalışanların doyum düzeyini arttırdığı anlaşılmıştır (McNeese&Smith, 1996, s.59; Akt.Erinçin, 2005, s.112).

Liderlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi şekillendiren faktörler, farklı coğrafyalardaki örgütlerin organizasyon kültürlerinden etkilenmektedir. Özellikle doğu ve batı tarzı yönetim olarak iki ana sınıfta kategorize edilebilen bu farklı yaklaşımlar içerisinde çalışanların iş doyumları ve organizasyona bağlılıkları birbirinden farklılık gösterir. Batı tarzı yönetim şeklinde iş doyumunu olumlu yönde etkilediği kabul gören transformasyonel liderlik yaklaşımı kullanılırken; doğu tarzı ile yönetilen örgütlerde ise daha çok otoriter liderlik tarzının kullanıldığı görülmüştür. Bu otoriter yapıya rağmen çalışanların yöneticilerine son derece bağlı olduğu ve iş doyumunun bu uygulamalardan etkilenmediği görülmüştür (Lok&Crawford, 2004, s.321; Akt. Erinçin, 2005, s.113).

Bryman dönüştürücü (transformasyonel) liderlik davranışlarının, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını da içeren önemli örgütsel sonuçları pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Bununla beraber, liderin etkinliğini geliştiren ana faktör; çalışanların, işin ve örgütün tipik özelliklerini tanımaktır. Birçok araştırmacı bu özelliklerin lider davranışları ile örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi arttırdığına inanmaktadır. Fuller ve arkadaşlarının Amerika’da hemşireler üzerine yaptıkları bir araştırma; dönüştürücü liderlik uygulamalarının, çalışanların iş tatminini arttırıcı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Yine Pillai, Schriesheim ve Williams yaptıkları çalışmada liderlik davranışları ile iş tatmini arasındaki ilişkileri açıklayıcı sonuçlar elde etmişlerdir (Dilek, 2005, s.45; Akt. Karaca, 2008, s.99).

Bass&Seltzer (1990), bir MBA programında orta düzey 138 yöneticiyle yaptığı çalışmada dönüşümsel liderlik ile orta düzey yöneticilerin iş doyumunu arasında pozitif bir korelasyon belirlediler. Dönüşümsel liderlik boyutları arasında bireye önem vermenin, doyum ile en güçlü korelasyonu gösterdiği; entelektüel uyarım ile ise en zayıf ilişkiyi gösterdiği sonucuna ulaşılar (Bass&Seltzer, 1990, s.693-703; Akt. Yıldırım, 2004, s.59).

Medley ve Larochelle, dönüşümcü ve etkileşimsel liderliğin liderlik paradigmalarını kullanarak başhemşirelerin liderlik davranışlarının hemşire personelinin iş tatminine ilişkilerini araştırmışlardır. Çok faktörlü liderlik anketi ve iş tatmini indeksi ölçeğini hastanelerde çalışan 122 hemşireye uygulamışlardır. Korelasyonlar başhemşirelerin dönüşümcü liderlik davranışları ile hemşirelerin iş tatmini arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu göstermiştir (Medley&Larochelle, 1995, 64; Akt. Karaca, 2008, s.99).

Yıldırım da ilaç sektöründe yaptığı araştırmada yabancı ve yerli firmalarda çalışanların algıladıkları, yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları ile çalışanların iş tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğunu belirtmiştir (Yıldırım, 2004, s.90).

Yapılan araştırmalar iki sonuç ortaya çıkarmıştır (Barutçugil, 2002, s.288; Akt. Karaca, 2008, s.100):

1. Diğer bütün koşullar eşit olduğunda olumlu bir duygusal etki yaratan tarzları kullanan liderler bu tarzlara başvurmeyen liderlerden kesinlikle daha iyi sonuçlar almaktadır.
2. En iyi sonuçları alan liderler tek bir tarzla yetinmemektedirler.

2.4. ÖĞRETMENLERDE İŞ DOYUMU

Vural'a (2004, s.32) göre öğretmenler için iş doyumu, *“öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu”* ya da *“öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk”* olarak tanımlanabilir. Eğitimde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin, iş doyum düzeylerinin yüksek olması eğitim kalitesinin de yüksek olması için gerekli görülmektedir (Gençtürk, 2008, s.40).

Öğretmenlerin üzerine yüklenen görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinin koşulu, mesleklerinden aldıkları doyumla doğrudan bağlantılıdır. İşinden doyum sağlayan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının da yükseleceğine inanılmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik durumları iyi olduğunda bu işlerine de yansiyacak ve öğretmenler işlerini isteyerek ve en güzel şekilde yapacaklardır (Bektaş, 2003, s.2-8; Akt. Gençtürk, 2008, s.40). Bunun aksine,

öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması yaşam doyumlarını da düşürmektedir (Vural, 2004, s.32; Akt. Gençtürk, 2008, s.40).

Wolpin ve arkadaşlarına (1991) göre, öğretmenin işiyle ilgili doyumsuzluğu; artan iş yükü, mesleki yeterlilik endişeleri, öğrenci sayılarının fazla olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişliğe bağlı olarak giderek artmaktadır. İş doyumunun tükenmişliğin özellikle duyarsızlaşma boyutunun temel belirleyicilerinden biri olduğu, toplumun ve öğrenci velilerinin eleştirel tepkilerinin ve öğretmenin takdir edilmemesinin de iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler işe olabildiğince az gitmeye çalışmakta ve işlerini bırakma eğilimi göstermektedir (Akçamete v.d., 2001, s.8-9; Akt. Teltik, 2009, s.24).

Neuman (1997, s.43), öğretmen iş doyumuyla ilgili birçok araştırmanın içsel ve dışsal ödüllerin ya da faktörlerin işten alınan doyumu etkilediği sonucuna vardıklarını aktarmıştır. Dışsal faktörler; ödemeler, sosyal haklar ve iş güvenliği gibi düşük derecedeki ihtiyaçların karşılanması ile ilgilidir. İçsel faktörler ise işin kendisinden alınan öz-saygı, başarı hissi ve kişisel gelişim gibi yüksek derecedeki ihtiyaçların karşılanması ile ilgilidir (Gençtürk, 2008, s.41).

Vural (2004, s.38-39), öğretmenlerin iş doyumunu kaynaklarını şu şekilde listelemektedir (Akt. Akın, 2006, s.54):

- “Öğrencilerle ilişkiler
- Öğretmenlerle ilişkiler
- Üst yöneticilerle ilişkiler
- Kendi düşüncelerini uygulama fırsatı
- Tatiller
- Ekonomik güvence
- Ücret ödemeleri
- Çalışma koşulları
- Kişisel ilgileri gerçekleştirme
- Çalışma saatleri
- İşin niteliği

- Yükselme olanağı
- Denetim
- Örgüt ve yönetim
- İş güvenliği
- Kişilik
- Övülme”.

2.5. İŞ DOYUMSUZLUĞU ve SONUÇLARI

İş doyumunun karşısında yer alan iş doyumsuzluğu, bir ölçüde çalışanların işleri ile ilgili şikayetleri ve bu şikayetlere karşı gösterdikleri tepkinin bir bileşimi olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar doyumsuzlukların çeşitli şekillerde ifade edebilirler. Buna göre çalışanların iş doyumsuzlukları ile ilgili tepkileri iki boyutta ele alınmalıdır: Yapıcı/yıkıcı ve aktif/pasif bu çerçevede dört türlü çalışan tepkisinden bahsedilebilir (Akıncı, 2002, s.8; Akt. Aydın, 2006, s.63):

1. **“Kaçış (ayrılma) :** Örgütü terk etme biçimindeki davranış şeklidir. Bu durum işi bırakma ya da yeni iş arayışlarına girişmek şeklinde olabilir.
2. **Sesini Yükseltme:** Mevcut şartları düzeltmeye yönelik aktif ve yapıcı bir davranış biçimidir. İşteki mevcut durumu iyileştirmeye yönelik öneriler, amirlerle sorunları tartışma ve bazı sendikal faaliyetlere girme şeklindeki davranışlardır.
3. **Bağlılık:** Pasif olarak iyimser bir şekilde şartların iyileşeceğini umarak beklemek şeklindeki davranışlardır. Bu davranışlar organizasyonu dışarıdan gelen eleştirilere karşı savunma ve yönetime güvenme şeklinde de olabilir.
4. **Umursamazlık (Kayıtsız Kalma) :** Sorunların çözümüne yönelik eylemde bulunmayarak, pasif olarak şartların daha da kötüleşmesine izin verme şeklinde seyreden davranışlardır. Bunlar kronik hale gelmiş devamsızlıklar, iş geç gelmeler, düşük verim şeklinde ortaya çıkan davranışlardır”.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlemesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. Karasar’a göre (2004, s.81), “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu sebeple, aralarında ilişki aranan değişkenler, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde ayrı ayrı sembolleştirilir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar: *korelasyon* ve *karşılaştırmadır*.” Bu kapsamda, Anaokulu yöneticilerinin Okul Öncesi öğretmenleri tarafından algılanan liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki İstanbul (Türkiye) ve Manila (Filipinler) örneklemelerinde incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma kapsamına giren ve aynı özellikleri taşıyan birimlerin tümüne denir. Evrenin büyüklüğü ilgilenilen özelliğe göre değişir. Araştırmanın evreni, bir okul, mahalle, il, ilçe olabileceği gibi ülkenin tamamı da olabilir. Araştırmanın konusu ve sınırları dikkate alındığında, evrende yer alan birimlerin sayısı her zaman tam olarak bilinmeyebilir (Büyüköztürk v.d., 2012, s.4).

Örneklem, belirli kurallara göre, belirli bir evrenden seçilen ve seçildiği evreni temsil ettiği kabul edilen küçük grupları ifade eder. Araştırmalar genellikle örneklem grupları üzerinde yapılır. Örneklemden elde edilen sonuçlar ise ilgili evrene genellenir (Büyüköztürk v.d., 2012, s.4; Karasar, 2004, s.110). Doğru ve etkin bir

genelleme yapılabilmesi için örneklemin yansız ve temsili olması gerekmektedir (Kaptan, 1983, s.135; Akt. Sat, 2011, s.44).

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul (Türkiye) ilinde M.E.B'e bağlı Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görev yapan 8.248 Okul Öncesi Öğretmeni ile; Manila (Filipinler) ilinde DepED'e bağlı Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görev yapan 5.788 Okul Öncesi Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, bu öğretmenler arasından *random tekniğiyle* seçilen, İstanbul'da 170 ve Manila'da 170 olmak üzere toplam 340 Okul Öncesi Öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem sayısının belirlenmesinde ise Ryan (1995) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Ryan'ın geliştirdiği model aşağıdaki gibidir;

$$n = \frac{NPq}{\frac{(N-1)B^2 + Pq}{Z^2}}$$

Bu formülde;

n:Örnek çapını,

N:Evrenin çapını,

P:Topluluk oranını veya tahminini,

q:1-P'yi,

B:Katlanılabilir hata oranını ve

Z:İstenilen güven aralığını ifade etmektedir.

Formüle göre B değeri (Katlanılabilir hata oranı) %10 ve z değeri (İstenilen güven aralığı) 2,58 kabul edildiğinde yapılan hesaplamaya göre, n değerinin (Örneklem çapının) İstanbul için en az 163; Manila için ise en az 162 olması gerekmektedir. Örneklem evreni temsil edecek büyüklüktedir. Örneklem gruplarının demografik özelliklerine ilişkin değişkenlerin Frekans (f) ve Yüzdelik (%) dağılımları Tablo 3.1'de yer almaktadır:

Tablo 3.1. Örneklem Gruplarının Demografik Özelliklerine İlişkin Değişkenlerin Frekans (f) ve Yüzdelik (%) Dağılımları

Değişkenler	Değişken Özellikleri	İstanbul		Manila	
		n	%	n	%
1) Cinsiyetiniz?	Erkek	7	4,1	8	4,7
	Kadın	163	95,9	162	95,3
	Toplam	170	100,0	170	100,0
2) Yaşınız?	18-25	54	31,8	32	18,8
	26-33	87	51,2	60	35,3
	34-41	24	14,1	41	24,1
	42-49	4	2,4	19	11,2
	50 ve üzeri	1	0,6	18	10,6
	Toplam	170	100,0	170	100,0
3) Eğitim durumunuz?	Önlisans	39	22,9	1	0,6
	Lisans	107	62,9	146	85,9
	Yüksek lisans	22	12,9	22	12,9
	Doktora	2	1,2	1	0,6
	Toplam	170	100,0	170	100,0
4) Kıdem yılınız?	1-5 yıl	93	54,7	87	51,2
	6-10 yıl	52	30,6	19	11,2
	11-15 yıl	14	8,2	32	18,8
	16-20 yıl	6	3,5	19	11,2
	21 yıl ve üzeri	5	2,9	13	7,6
	Toplam	170	100,0	170	100,0
5) Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı?	1-10	75	44,1	15	8,8
	11-20	35	20,6	37	21,8
	21-30	14	8,2	13	7,6
	31-40	12	7,1	25	14,7
	41 ve üzeri	34	20,0	80	47,1
	Toplam	170	100,0	170	100,0
6) Görev yaptığınız okuldaki Müdürün cinsiyeti?	Erkek	88	51,8	54	31,8
	Kadın	82	48,2	116	68,2
	Toplam	170	100,0	170	100,0
7) Görev yaptığınız okulun türü?	Kamu	97	57,1	137	80,6
	Özel	73	42,9	33	19,4
	Toplam	170	100,0	170	100,0
8) Günlük çalışma saatiniz?	1-6 saat	80	47,1	87	51,2
	6-10 saat	90	52,9	83	48,8
	Toplam	170	100,0	170	100,0

Araştırmaya İstanbul ili merkez ilçelerindeki örnekleme dahil olan anaokullarında görevli 163 bayan (%95,9) ve 7 erkek (%4,1) olmak üzere toplam 170 (%100.0) öğretmen ile; Manila ili merkez ilçelerindeki örnekleme dahil olan anaokullarında görevli 162 bayan (%95,3) ve 8 erkek (%4,7) olmak üzere toplam 170 (%100.0) öğretmen katılmıştır. Her iki şehirde de dağılımların benzer oluşu anaokulu öğretmenliğinin bayan mesleği olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlara göre dağılımları incelendiğinde 18-25 yaş arası öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 54 (%31,8); Manila'da 32 (%18,8), 26-33 yaş arası öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 87 (%51,2); Manila'da 60 (%35,3), 34-41 yaş arası öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 24 (%14,1); Manila'da 41 (%24,1), 42-49 yaş arası öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 4 (%2,4); Manila'da 19 (%11,2) ve 50 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 1 (%0,6); Manila'da 18 (%10,6) olduğu görülmektedir. Her iki şehirde de en yüksek oranın 26-33 yaş arasında çıkmış olması, genç nüfusun fazla olduğu, Okul Öncesi Eğitim sisteminin yeni bilgi ile donatılmış, dinamik öğretmenlerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, Önlisans mezunu öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 39 (%22,9); Manila'da 1 (%0,6), Lisans mezunu öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 107 (%62,9); Manila'da 146 (%85,9), Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 22 (%12,9); Manila'da 22 (%12,9) ve Doktora mezunu öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 2 (%1,2); Manila'da 1 (%0,6) şeklinde olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkeninin her iki şehirde de benzer şekilde dağılım göstermesi, öğretmenlerin eğitime aynı düzeyde önem verdiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıllık öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 93 (%54,7); Manila'da 87 (%51,2), 6-10 yıllık öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 52 (%30,6); Manila'da 19 (%11,2), 11-15 yıllık öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 14 (%8,2); Manila'da 32 (%18,8), 16-20 yıllık öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 6 (%3,5); Manila'da 19 (%11,2) ve 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin sayısının İstanbul'da 5 (%2,9); Manila'da 13 (%7,6) olduğu görülmektedir. Her iki şehirde de öğretmenlerin mesleki

kıdemlerinin en yüksek oranla 1-5 yıl arasında olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarının bir göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda öğretmen sayıları incelendiğinde, 1-10 arası sayının İstanbul'da 75 (%44,1); Manila'da 15 (%8,8), 11-20 arası sayının İstanbul'da 35 (%20,6); Manila'da 37 (%21,8), 21-30 arası sayının İstanbul'da 14 (%8,2); Manila'da 13 (%7,6), 31-40 arası sayının İstanbul'da 12 (%7,1); Manila'da 25 (%14,7) ve 41 ve üzeri sayının İstanbul'da 34 (%20,0); Manila'da 80 (%47,1) olduğu görülmüştür. Bu da Manila'daki anaokullarının İstanbul'a kıyasla öğretmen sayısı açısından daha kalabalık olduğunun bir göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları anaokullarındaki müdürlerin cinsiyetleri incelendiğinde, İstanbul'daki anaokulu müdürlerinin 88'inin (%51,8) Erkek, 82'sinin (%48,2) Kadın; Manila'daki anaokulu müdürlerinin ise 54'ünün (%31,8) Erkek, 116'sının (%68,2) ise Kadın olduğu görülmüştür. Buradan Manila'daki bayan yöneticilerin İstanbul'a kıyasla idareciliği daha çok tercih ettiklerini gösterebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü incelendiğinde, İstanbul'daki anaokullarının 97'sinin (%57,1); Manila'daki anaokulların ise 137'sinin (%80,6) Kamu; İstanbul'daki anaokullarının 73'ünün (%42,9); Manila'daki anaokulların ise 33'ünün (%19,4) Özel anaokulu olduğu görülmüştür. Her iki şehrin verilerinde de Kamu değişkeninin oranının yüksek olması, Okul Öncesi Eğitimde özelleşmenin az olduğunun bir göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük çalışma saati incelendiğinde, 1-6 saat arası çalışanların sayısının İstanbul'da 80 (%47,1); Manila'da 87 (%51,2), 6-10 saat arası çalışanların sayısının ise İstanbul'da 90 (%52,9); Manila'da 83 (%48,8) olduğu görülmüştür. Bu veri İstanbul'daki anaokulu öğretmenlerinin Manila'ya kıyasla çalışma saatlerinin daha uzun olduğunu işaret edebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve iki farklı ölçek kullanılmıştır:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve örneklem grubunun demografik özelliklerinin yer aldığı bu form, Okul öncesi öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulundaki öğretmen sayısı, okul müdürünün cinsiyeti, okul türü ve günlük çalışma saatiyle ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire Form- 5X Short - MLQ):

Bernard Bass ve Bruce Avolio (1995) tarafından yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kuramına ilişkin davranışlarını karşılaştırmak için geliştirilen bu ölçek, www.mindgarden.com adresinden satın alınarak araştırmada kullanılmıştır (Kullanım izni sertifikası çalışmanın sonunda Ek-2’de ayrıca sunulmuştur). Bu ölçek ülkemiz de dahil olmak üzere, çeşitli ülkelerde sağlık ve bankacılık gibi pek çok sektörde kullanılarak, geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, ayrıca birçok dile çevrilmiştir. Genellikle eğitim kurumlarındaki araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik kuramıyla ilişkili davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentilerini saptamak amacıyla kullanılan ölçek; Korkmaz (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında maddelerde anlam değişikliği riskini ortadan kaldırmak amacıyla, anket İngilizce diline hakim akademisyenler tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. İstanbul’daki örneklem grubuna ölçeğin Türkçe formu, Manila’daki örneklem grubuna ise ölçeğin İngilizce formu uygulanmıştır.

Veri toplama aracında 45 madde bulunmaktadır. Sonuç boyutundaki 9 madde laissez-faire liderlik stilini doğrudan ölçmekte olup; kullanılan diğer maddelerde de bu boyut ölçüldüğünden, bu 9 madde analiz dışında bırakılarak kalan 36 madde kullanılmıştır. Bu maddelerden dönüşümcü liderlik stili alt boyutunda 20 soru, etkileşimci liderlik stili alt boyutunda ise 16 soru bulunmaktadır. Soruların alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir (Bass&Avolio, 1995, s.6-7):

Dönüşümcü Liderlik**Soru Numarası**

İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen):	10,18,21,25
İdealleştirilmiş Etki (Davranış):	6,14,23,34
Telkinle Güdüleme:	9,13,26,36
Entelektüel Uyarım:	2,8,30,32
Bireysel Destek:	15,19,29,31

Etkileşimci Liderlik**Soru Numarası**

Koşullu Ödül:	1,11,16,35
İstisnalarla Yönetim (Aktif):	4,22,24,27
İstisnalarla Yönetim (Pasif):	3,12,17,20
Laissez-faire Liderlik:	5,7,28,33

36 maddenin her biri için; 0– Hiçbir zaman, 1 – Seyrek olarak, 2 – Bazen, 3 – Sıklıkla, 4 – Her zaman şeklinde en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru artan bir şekilde puanlanmış beşli likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği birçok kez çalışılmış ve güvenirliği yüksek düzeyde bulunmuştur. Cemaloğlu'nun 2007 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayılarının 0,32 ile 0,87 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmaya göre Dönüşümcü liderlik alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,94 iken; Etkileşimci liderlik alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,60 bulunmuştur.

Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayıları ayrıca hesaplanarak, elde edilen değerlere Tablo 3.2'de yer verilmiştir. Tabloya göre İstanbul'da ölçeğin güvenirlik katsayılarının 0,54 ile 0,88 arasında değiştiği görülürken; Manila'da ölçeğin güvenirlik katsayılarının 0,34 ile 0,73 arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 3.2. Çoklu Faktör Liderlik Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

		Güvenirlilik Katsayısı	
Alt Boyutlar	Madde Sayısı	İstanbul	Manila
Dönüşümcü Liderlik			
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	4	0,855	0,348
İdealleştirilmiş etki (davranış)	4	0,635	0,730
Telkinle güdüleme	4	0,864	0,709
Entelektüel uyarım	4	0,876	0,537
Bireysel destek	4	0,853	0,623
Etkileşimci Liderlik			
Koşullu ödül	4	0,888	0,709
İstisnalarla yönetim (aktif)	4	0,741	0,676
İstisnalarla yönetim (pasif)	4	0,547	0,567
Laissez- faire liderlik	4	0,773	0,684

3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire-MSQ):

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Weiss, David, England ve Lofquist (1967) tarafından iş doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeğidir. Çalışanların iş ve iş yerine yönelik tatmin düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, eğitim, sağlık, bankacılık gibi birçok alanda Türkiye’de ve yurtdışında sıkça kullanılarak geçerliği ve güvenirliği birçok kez test edilmiştir. Aslı Baycan tarafından 1985 yılında Türkçe’ye çevirisi yapılan ölçeğin Türkçe formu kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. İstanbul’daki örneklem grubuna ölçeğin Türkçe formu, Manila’daki örneklem grubuna ise ölçeğin İngilizce formu uygulanmıştır.

Veri toplama aracında 20 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden içsel doyum alt boyutunda 12 soru, dışsal doyum alt boyutunda ise 8 soru bulunmaktadır. Genel doyum alt boyutu tüm maddeleri içermektedir. Soruların alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir (Weiss vd., 1967, s.2):

<u>İçsel Doyum</u>	<u>Soru Numarası</u>
Yeteneğin Kullanımı:	1
Başarı:	2
Aktivite:	3
İlerleme (Terfi):	4
Ücret:	7
Çalışma Arkadaşları:	8
Yaratıcılık:	9
Bağımsızlık:	10
Ahlaki Değerler:	11
Sosyal Hizmet:	15
Sosyal Statü (Mevki):	16
Çalışma Koşulları:	20

<u>Dışsal Doyum</u>	<u>Soru Numarası</u>
Otorite:	5
İşletme Politika ve Uygulamaları:	6
Takdir:	12
Sorumluluk:	13
Güvenlik:	14
Çeşitlilik:	19

20 maddenin her biri için; Hiç memnun değilim; 1 puan, Memnun değilim; 2 puan, Kararsızım; 3 puan, Memnunum; 4 puan, Çok memnunum; 5 puan şeklinde puanlanmış beşli likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği birçok kez çalışılmış ve güvenirliği yüksek derecede bulunmuştur. Köroğlu'nun 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre İçsel doyum alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,87; Dışsal doyum alt boyutunun güvenirlik katsayısı ise 0,82 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayıları ayrıca hesaplanarak, elde edilen değerlere Tablo 3.3'te yer verilmiştir. Tabloya göre İstanbul'da ölçeğin güvenirlik katsayılarının 0,84 ile 0,93 arasında değiştiği görülürken; Manila'da ölçeğin güvenirlik katsayılarının 0,85 ile 0,91 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuç iş doyumu ölçeğinin yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı	
		İstanbul	Manila
<i>İçsel doyum</i>	12	0,903	0,864
<i>Dışsal doyum</i>	8	0,844	0,859
<i>Genel doyum</i>	20	0,935	0,917

3.4. Verilerin Toplanması, Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada öncelikle kapsamlı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra araştırmanın amacını gerçekleştirmeye uygun olan ölçekler seçilmiştir. Veriler ölçme araçları ile birincil kaynaklardan toplanmıştır. Nitekim Kaptan'a (1998, s.139) göre bu uygulamayla, geniş coğrafi bölgeleri ve çok sayıda insanı kapsamak sureti ile daha iyi bir örneklem üzerinde çalışmak, verilere temel teşkil eden grubun evreni temsil ediş potansiyelini yükseltmek ve çalışmanın dış-geçerlik derecesini arttırmak kolaydır. Ayrıca ölçme araçları imzasız doldurulacağı için objektifliği daha yüksektir (Akt. Yıldırım, 2006, s.107).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından önce İstanbul'da (Türkiye) valilik onayı; Manila'da (Filipinler) ise eğitim müdürlüğü onayı alınmıştır (Ek- 3). İstanbul ve Manila eğitim müdürlüklerinden merkezi ilçelerinde bulunan kamu ve özel anaokullarının listesi alınarak bu okullar ile iletişime geçilmiştir.

Ulaşım kolaylığı olan okullara araştırmacı tarafından gidilmiştir. Çalışma öncesinde idareci ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve veri toplama yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama araçları, öğretmenlerin kendisi tarafından doldurulmuştur. Bazı okullarda koşulların uygun olmaması nedeni uygulama hemen yapılamamıştır. Bu gibi durumlarda veri toplama araçları öğretmene bırakılarak, müsait bir zamanda doldurması rica edilmiş ve uygun olan zamanda araştırmacı tarafından okula gidilerek teslim alınmıştır. Ulaşımı zor olan ilçelerdeki okullara ise e-posta ile gönderilerek burada görev yapan öğretmenler tarafından doldurulması ve 1 hafta içerisinde toplanması sağlanmıştır.

Geri dönmeme ihtimalleri de dikkate alınarak İstanbul'daki okullara 180; Manila'daki okullara ise 190 veri toplama aracı dağıtılmıştır. Geri dönüşü gerçekleşen 340 veri toplama aracı analize tabi tutulmuştur.

Veriler toplandıktan sonra Excel tablolarına veri girişleri sağlanarak kodlama yapılmıştır. Veriler “SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows” (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programına yüklenerek analiz edilmiştir (Program versiyonu 20.0).

Araştırmada demografik değişkenler ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemleri çözümlenirken ikili karşılaştırmalarda T-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyans analizinde anlamlı çıkan sonuçlar için ortalamalar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır. Liderlik stilleri ve İş doyumu ölçeklerinin puanları arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden yararlanılarak hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Araştırmada tüm bulgular $p = 0.05$ anlamlılık düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerine İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini; *Okul öncesi öğretmenlerinin algıları İstanbul ve Manila örneklerinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, anaokulu yöneticileri hangi tür liderlik stillerine sahiptir?* sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilllerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İstanbul)

Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ)	0 (Hiçbir zaman)		1 (Seyrek olarak)		2 (Bazen)		3 (Sıklıkla)		4 (Her Zaman)		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.	14	8,2	22	12,9	33	19,4	46	27,1	55	32,4	2,62	1,282
2.Önemli kararları uygun olup – olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.	11	6,5	13	7,6	23	13,5	64	37,6	59	34,7	2,86	1,166
3.Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.	30	17,6	22	12,9	46	27,1	45	26,5	27	15,9	2,10	1,317
4.Dikkati, düzenliksizler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.	13	7,6	27	15,9	43	25,3	40	23,5	47	27,6	2,48	1,260
5.Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.	79	46,5	35	20,6	22	12,9	13	7,6	21	12,4	1,19	1,410
6.En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.	16	9,4	34	20,0	36	21,2	32	18,8	52	30,6	2,41	1,353
7.Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.	71	41,8	41	24,1	26	15,3	19	11,2	13	7,6	1,19	1,296
8.Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.	18	10,6	25	14,7	32	18,8	36	21,2	59	34,7	2,55	1,372
9.Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.	10	5,9	13	7,6	45	26,5	37	21,8	65	38,2	2,79	1,203
10.Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	29	17,1	27	15,9	30	17,6	37	21,8	47	27,6	2,27	1,450
11.Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	22	12,9	24	14,1	27	15,9	52	30,6	45	26,5	2,44	1,358
12.Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	36	21,2	27	15,9	41	24,1	35	20,6	31	18,2	1,99	1,397
13.Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.	11	6,5	22	12,9	24	14,1	41	24,1	72	42,4	2,83	1,283
14.Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.	4	2,4	21	12,4	27	15,9	38	22,4	80	47,1	2,99	1,159
15.Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.	25	14,7	26	15,3	30	17,6	39	22,9	50	29,4	2,37	1,422
16.Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.	20	11,8	27	15,9	37	21,8	44	25,9	42	24,7	2,36	1,326
17.Eğer bozuk değilse, tamir etme” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.	23	13,5	28	16,5	34	20,0	32	18,8	53	31,2	2,38	1,418
18.Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.	30	17,6	19	11,2	23	13,5	49	28,8	49	28,8	2,40	1,453
19.İnsanları yalnızca bir grubun bir üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.	17	10,0	22	12,9	27	15,9	40	23,5	64	37,6	2,66	1,359
20.Problemler ağırlaştığında müdahale eder.	15	8,8	17	10,0	26	15,3	40	23,5	72	42,4	2,81	1,320
21.Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.	16	9,4	14	8,2	27	15,9	44	25,9	69	40,6	2,80	1,308
22.Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.	32	18,8	27	15,9	46	27,1	25	14,7	40	23,5	2,08	1,416
23.Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.	7	4,1	18	10,6	40	23,5	37	21,8	68	40,0	2,83	1,187
24.Bütün hataların kaydını tutar, izler.	18	10,6	31	18,2	25	14,7	36	21,2	60	35,3	2,52	1,402
25.Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.	11	6,5	21	12,4	27	15,9	40	23,5	71	41,8	2,82	1,276
26.Gelecek ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.	14	8,2	22	12,9	27	15,9	39	22,9	68	40,0	2,74	1,326
27.Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.	34	20,0	24	14,1	44	25,9	36	21,2	32	18,8	2,05	1,384
28.Karar vermekten kaçınır.	76	44,7	31	18,2	32	18,8	19	11,2	12	7,1	1,18	1,302
29.Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.	33	19,4	28	16,5	36	21,2	35	20,6	38	22,4	2,10	1,429
30.Benim problemlere bir çok farklı açılardan bakmamı sağlar.	24	14,1	34	20,0	33	19,4	41	24,1	38	22,4	2,21	1,367
31.Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.	29	17,1	29	17,1	35	20,6	32	18,8	45	26,5	2,21	1,439
32.Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.	18	10,6	24	14,1	35	20,6	46	27,1	47	27,6	2,47	1,315
33.Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.	69	40,6	36	21,2	24	14,1	22	12,9	19	11,2	1,33	1,405
34.Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.	10	5,9	20	11,8	31	18,2	34	20,0	75	44,1	2,85	1,269
35.Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.	13	7,6	17	10,0	29	17,1	40	23,5	71	41,8	2,82	1,286
36.Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.	10	5,9	19	11,2	27	15,9	42	24,7	72	42,4	2,86	1,245

Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri veri toplama aracındaki 36 madde ile ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinde algılamış oldukları liderlik stillerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en düşük katılımın “*Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.*” önermesinde %2,4 oranı ile “*Hiçbir zaman*” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlardan İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinde algılamış oldukları liderlik stillerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en yüksek katılımın ise “*Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.*” önermesinde %47,1 oranı ile “*Her zaman*” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlar da yukarıdaki sonucu doğrular niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtların aritmetik ortalamaları incelediğinde ise, en yüksek ortalama $\bar{X}=2,99$ ile “*Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.*” önermesine verilmişken, en düşük ortalamanın $\bar{X}=1,18$ ile “*Karar vermekten kaçınır.*” önermesine verildiği görülmektedir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilllerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Manila)

Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ)	0 (Hiçbir zaman)		1 (Seyrek olarak)		2 (Bazen)		3 (Sıklıkla)		4 (Her Zaman)		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.	12	7,1	5	2,9	44	25,9	60	35,3	49	28,8	2,76	1,118
2.Önemli kararları uygun olup – olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.	1	0,6	8	4,7	36	21,2	76	44,7	49	28,8	2,96	0,863
3.Problemler ciddi bir hal alınca kadar müdahale etmez.	79	46,5	39	22,9	35	20,6	13	7,6	4	2,4	0,96	1,093
4.Dikkati, düzenliksizler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.	11	6,5	18	10,6	39	22,9	59	34,7	43	25,3	2,62	1,162
5.Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.	82	48,2	26	15,3	30	17,6	21	12,4	11	6,5	1,14	1,314
6.En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.	0	0,0	6	3,5	19	11,2	48	28,2	97	57,1	3,39	0,823
7.Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.	81	47,6	44	25,9	35	20,6	5	2,9	5	2,9	0,88	1,027
8.Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.	8	4,7	12	7,1	44	25,9	61	35,9	45	26,5	2,72	1,077
9.Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.	4	2,4	3	1,8	34	20,0	65	38,2	64	37,6	3,07	0,927
10.Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	19	11,2	37	21,8	50	29,4	38	22,4	26	15,3	2,09	1,225
11.Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	2	1,2	2	1,2	39	22,9	66	38,8	61	35,9	3,07	0,861
12.Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	110	64,7	24	14,1	23	13,5	8	4,7	5	2,9	0,67	1,065
13.Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.	1	0,6	4	2,4	25	14,7	54	31,8	86	50,6	3,29	0,847
14.Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.	0	0,0	0	0,0	17	10,0	49	28,8	104	61,2	3,51	0,673
15.Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.	1	0,6	9	5,3	35	20,6	50	29,4	75	44,1	3,11	0,951
16.Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.	0	0,0	2	1,2	35	20,6	61	35,9	72	42,4	3,19	0,802
17.Eğer bozuk değilse, tamir etme” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.	26	15,3	31	18,2	53	31,2	37	21,8	23	13,5	2,00	1,250
18.Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.	16	9,4	9	5,3	29	17,1	64	37,6	52	30,6	2,75	1,217
19.İnsanları yalnızca bir grubun bir üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.	11	6,5	13	7,6	51	30,0	43	25,3	52	30,6	2,66	1,177
20.Problemler ağırlaştığında müdahale eder.	65	38,2	31	18,2	35	20,6	23	13,5	16	9,4	1,38	1,359
21.Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.	2	1,2	3	1,8	24	14,1	57	33,5	84	49,4	3,28	0,858
22.Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.	16	9,4	13	7,6	51	30,0	45	26,5	45	26,5	2,53	1,227
23.Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.	5	2,9	3	1,8	32	18,8	66	38,8	64	37,6	3,06	0,949
24.Bütün hataların kaydını tutar, izler.	24	14,1	27	15,9	63	37,1	36	21,2	20	11,8	2,01	1,189
25.Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.	4	2,4	3	1,8	25	14,7	48	28,2	90	52,9	3,28	0,942
26.Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.	1	0,6	6	3,5	17	10,0	56	32,9	90	52,9	3,34	0,843
27.Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.	17	10,0	14	8,2	44	25,9	64	37,6	31	18,2	2,46	1,177
28.Karar vermekten kaçınır.	86	50,6	21	12,4	30	17,6	26	15,3	7	4,1	1,10	1,290
29.Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.	16	9,4	8	4,7	40	23,5	68	40,0	38	22,4	2,61	1,162
30.Benim problemlere bir çok farklı açılardan bakmamı sağlar.	10	5,9	15	8,8	41	24,1	66	38,8	38	22,4	2,63	1,103
31.Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.	2	1,2	5	2,9	27	15,9	57	33,5	79	46,5	3,21	0,898
32.Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.	4	2,4	4	2,4	28	16,5	64	37,6	70	41,2	3,13	0,933
33. Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.	84	49,4	25	14,7	39	22,9	14	8,2	8	4,7	1,04	1,218
34.Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.	1	0,6	4	2,4	37	21,8	70	41,2	58	34,1	3,06	0,841
35.Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.	1	0,6	1	0,6	39	22,9	64	37,6	65	38,2	3,12	0,823
36.Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.	0	0,0	2	1,2	22	12,9	50	29,4	96	56,5	3,41	0,758

Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri veri toplama aracındaki 36 madde ile ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinde algılamış oldukları liderlik stillerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en düşük katılımın, “*En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.*”, “*Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.*”, “*Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.*” ve “*Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.*” önermelerinde %0,0 oranı ile “*Hiçbir zaman*” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlardan, Manila ilinde anaokulu yöneticilerinin en önemli değer ve inançları hakkında konuştuğu, bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirttiği, performans hedeflerine erişenlerin bunun karşılığında elde edeceklerini açık şekilde belirttiği ve amaçlara ulaşılacağına dair inanç ve güvene sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinde algılamış oldukları liderlik stillerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en yüksek katılımın ise “*Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.*” önermesinde %61,2 oranı ile “*Her zaman*” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıt da yukarıdaki sonucu doğrular niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtların aritmetik ortalamaları incelediğinde ise, en düşük ortalama $\bar{X}=0,67$ ile “*Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.*” önermesine verilmişken, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,51$ ile “*Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.*” önermesine verildiği görülmektedir.

İstanbul ve Manila'da çalışan Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stillerine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelediğinde ise, “*Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.*”, “*Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.*”, “*Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.*”, “*Eğer bozuk değilse, tamir etme*” anlayışını kesin

olarak kabul ettiğini gösterir.”, “Problemler ağırlaştığında müdahale eder.”, “Bütün hataların kaydını tutar, izler.”, “Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.” önermeleri hariç olmak üzere, kalan önermelerin tümünde İstanbul ve Manila’daki öğretmen görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

En yüksek ortalama $\bar{X}=2,99$ ile “Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.” maddesine verilmişken, en düşük ortalama $\bar{X}=1,18$ ile “Karar vermekten kaçınır.” maddesine verilmiştir. Aritmetik ortalamalar İstanbul ve Manila açısından benzerlik göstermekle birlikte, farklılık gösteren maddeler şu şekilde belirtilmiştir:

İstanbul’da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak “Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.” önermesine ($\bar{X}=1,99$) “Bazen” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=0,67$) “Seyrek olarak” yanıtının verildiği görülmüştür. Aynı şekilde “Problemler ciddi bir hal alınca kadar müdahale etmez.” önermesine de İstanbul’da ($\bar{X}=2,10$) “Bazen” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=0,96$) “Seyrek olarak” yanıtı verilmiştir. “Problemler ağırlaştığında müdahale eder.” önermesine de İstanbul’da ($\bar{X}=2,81$) “Sıklıkla” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=1,38$) “Seyrek olarak” yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan, Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin Manila’daki anaokulu yöneticilerine kıyasla harekete geçmek için sıklıkla herhangi bir sorun yaşanmasını bekledikleri ve problemler ciddi bir hal alınca kadar müdahale etmeyi bekledikleri söylenebilir.

İstanbul’da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak “Dikkati, düzenliksizler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.” önermesine ($\bar{X}=2,48$) “Bazen” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=2,62$) “Sıklıkla” yanıtının verildiği görülmüştür. Aynı şekilde “Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.” önermesine de İstanbul’da ($\bar{X}=2,08$) “Bazen” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=2,53$) “Sıklıkla” yanıtı verilmiştir. “Bütün hataların kaydını tutar, izler.” önermesine de İstanbul’da

($\bar{X}=2,52$) “*Sıklıkla*” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=2,01$) “*Bazen*” yanıtı verilmiştir.

Tüm bu yanıtlardan İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin hataları izleyip kayıt tuttukları, fakat bunu değerlendirme amacıyla yaptıkları söylenebilir. Oysaki Manila’daki anaokulu yöneticileri tüm dikkat ve enerjilerini olumsuzluklar, hatalar ve şikâyetler üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Başarısızlıkların üzerine çok fazla odaklanmak yerine, bunlar üzerinde genel bir değerlendirme yaparak ileriye yönelik başarı hedeflerinin belirlenmesi daha faydalı olabilir. Bu bağlamda Manila’daki anaokulu yöneticilerinin sürekli olarak öğretmenlerin başarısızlığına odaklanmasının öğretmenlerin iş motivasyonu ve doyumunu olumsuz şekilde etkileyeceği söylenebilir.

İstanbul’da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak “*En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.*” önermesine ($\bar{X}=2,41$) “*Bazen*” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=3,39$) “*Sıklıkla*” yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu durumda Manila’da anaokulu yöneticilerinin kendi değer ve inançlarıyla ilgili İstanbul’daki yöneticilere kıyasla daha çok konuştuğu sonucuna varılabilir.

İstanbul’da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak “*Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.*” önermesine ($\bar{X}=2,44$) “*Bazen*” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=3,07$) “*Sıklıkla*” yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila’daki anaokulu yöneticilerinin performans hedeflerine ulaşma konusunda öğretmenlere sorumluluk verirken daha planlı çalıştığı ifade edilebilir.

İstanbul’da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak “*Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.*” önermesine ($\bar{X}=2,37$) “*Bazen*” yanıtı verilirken; Manila’da ($\bar{X}=3,11$) “*Sıklıkla*” yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila’daki anaokulu yöneticilerinin öğretmenlere dönük yönlendirme faaliyetlerine daha çok yer verdiği düşünülebilir.

İstanbul'da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak *“Performans hedeflerine erişildiğinde, bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.”* önermesine ($\bar{X}=2,36$) *“Bazen”* yanıtı verilirken; Manila'da ($\bar{X}=3,19$) *“Sıklıkla”* yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila'daki anaokulu yöneticilerinin öğretmenleri hedefe ulaşma sürecinde daha çok motive ettikleri söylenebilir. Çünkü bireylerin elde edecek ödüllerin baştan belirlenmesi kişiyi motive edici bir unsurdur.

İstanbul'da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak *“Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.”* önermesine ($\bar{X}=2,40$) *“Bazen”* yanıtı verilirken; Manila'da ($\bar{X}=2,75$) *“Sıklıkla”* yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila'daki anaokulu yöneticilerinin grubun yararını kendi çıkarlarından daha çok gözettiği sonucuna ulaşılabilir.

İstanbul'da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak *“Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.”* önermesine ($\bar{X}=2,10$) *“Bazen”* yanıtı verilirken; Manila'da ($\bar{X}=2,61$) *“Sıklıkla”* yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila'daki anaokulu yöneticilerinin öğretmenlerin farklı özellik, yetenek, ihtiyaç ve beklentilerine daha çok değer verdiği söylenebilir.

İstanbul'da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak *“Benim problemlere bir çok farklı açılardan bakmamı sağlar.”* önermesine ($\bar{X}=2,21$) *“Bazen”* yanıtı verilirken; Manila'da ($\bar{X}=2,63$) *“Sıklıkla”* yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila'daki anaokulu yöneticilerinin problemlere farklı açılardan bakmayı daha çok sağladığı, geniş perspektifte düşündükleri söylenebilir.

İstanbul'da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak *“Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.”* önermesine ($\bar{X}=2,21$) *“Bazen”* yanıtı verilirken; Manila'da ($\bar{X}=3,21$) *“Sıklıkla”* yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila'daki anaokulu yöneticilerinin öğretmenlerin güçlü yönlerini geliştirebilmeleri için daha çok yardımcı oldukları söylenebilir.

İstanbul'da anaokulu yöneticileriyle ilgili olarak “*Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.*” önermesine ($\bar{X}=2,47$) “*Bazen*” yanıtı verilirken; Manila'da ($\bar{X}=3,13$) “*Sıklıkla*” yanıtının verildiği görülmüştür.

Bu yanıtlardan Manila'daki anaokulu yöneticilerinin verilen görevlerin yerine getirilmesiyle ilgili daha çok öneri sundukları söylenebilir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilllerine İlişkin T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

Alt Boyutlar	İl	N	$\bar{X}$	S	t	p
Dönüşümcü Liderlik						
<i>İdealleştirilmiş etki (atfedilen)</i>	İstanbul	170	2,57	1,15	-2,761	0,006*
	Manila	170	2,85	0,62		
<i>İdealleştirilmiş etki (davranış)</i>	İstanbul	170	2,77	0,86	-5,987	0,000*
	Manila	170	3,26	0,61		
<i>Telkinle güdüleme</i>	İstanbul	170	2,80	1,07	-5,027	0,000*
	Manila	170	3,28	0,62		
<i>Entelektüel uyarım</i>	İstanbul	170	2,52	1,12	-3,432	0,001*
	Manila	170	2,86	0,65		
<i>Bireysel destek</i>	İstanbul	170	2,33	1,18	-5,333	0,000*
	Manila	170	2,90	0,72		
Etkileşimci Liderlik						
<i>Koşullu ödül</i>	İstanbul	170	2,56	1,14	-4,733	0,000*
	Manila	170	3,04	0,66		
<i>İstisnalarla yönetim (pasif)</i>	İstanbul	170	2,32	0,89	11,680	0,000*
	Manila	170	1,25	0,79		
<i>İstisnalarla yönetim (aktif)</i>	İstanbul	170	2,28	1,03	-1,182	0,238
	Manila	170	2,40	0,85		
<i>Laissez-faire liderlik</i>	İstanbul	170	1,22	1,05	1,746	0,082
	Manila	170	1,04	0,87		

Tablo 4.3'e göre "*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*" ve "*Laissez-Faire Liderlik*" alt boyutları haricinde kalan bütün alt boyut ortalamaları arasında İstanbul ve Manila illeri arasında anlamlı derecede farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Farklılık olan alt boyutlar içerisinde "*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*" alt boyutu haricindekilerde, Manila'nın ortalaması anlamlı derecede daha yüksek iken; "*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*" alt boyutu için İstanbul'un ortalaması ($=2,32$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu verilerden anaokulu yöneticilerinin algılanan liderlik stillerinin, "*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*" ve "*Laissez-Faire Liderlik*" stilleri hariç olmak üzere İstanbul ve Manila illeri arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilllerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini; *Okul öncesi öğretmenlerinin algıları İstanbul ve Manila örneklerinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin,*

- *Cinsiyetlerine*
 - *Yaşlarına*
 - *Eğitim durumlarına*
 - *Mesleki kıdemlerine*
 - *Okuldaki öğretmen sayılarına*
 - *Müdürün cinsiyetine*
 - *Okul türüne*
 - *Günlük çalışma saatine*
- göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ait bulguların yer aldığı tablolar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.4. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

İstanbul							Manila				
Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p
Dönüşümcü Liderlik											
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Erkek	7	2,00	1,74	-1,351	0,179	8	2,91	0,55	0,267	0,790
	Kadın	163	2,60	1,12			162	2,85	0,63		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Erkek	7	2,14	1,09	-1,990	0,048*	8	3,22	0,65	-0,175	0,862
	Kadın	163	2,80	0,84			162	3,26	0,62		
Telkinle güdüleme	Erkek	7	2,14	1,55	-1,686	0,094	8	3,28	0,56	0,009	0,993
	Kadın	163	2,83	1,04			162	3,28	0,62		
Entelektüel uyarım	Erkek	7	1,75	1,72	-1,882	0,062	8	3,09	0,79	1,040	0,300
	Kadın	163	2,56	1,08			162	2,85	0,64		
Bireysel destek	Erkek	7	1,75	1,72	-1,344	0,181	8	2,97	0,75	0,281	0,779
	Kadın	163	2,36	1,15			162	2,90	0,72		
Etkileşimci Liderlik											
Koşullu ödül	Erkek	7	1,86	1,75	-1,677	0,095	8	3,03	0,84	-0,024	0,981
	Kadın	163	2,59	1,10			162	3,04	0,66		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Erkek	7	1,86	0,85	-1,121	0,264	8	3,03	0,81	2,174	0,031*
	Kadın	163	2,30	1,03			162	2,37	0,84		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Erkek	7	2,50	1,28	0,554	0,581	8	1,53	0,86	1,021	0,309
	Kadın	163	2,31	0,87			162	1,24	0,79		
Laissez-faire liderlik	Erkek	7	1,68	1,24	1,185	0,238	8	1,16	1,13	0,391	0,696
	Kadın	163	1,20	1,04			162	1,03	0,86		

Tablo 4.4’e göre İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin cinsiyete göre “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-1,990$; $p=0,048<0,05$). Kadınların ortalaması ($=2,80$), erkeklerin ortalamasına ($=2,14$) göre anlamlı derecede yüksektir. Diğer alt boyutlar arasında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadın öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*” alt boyutunda sergilediği görüşündedirler.

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise öğretmenlerin cinsiyetine göre “*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,174$; $p=0,031<0,05$). Erkeklerin ortalaması ($=3,03$), kadınların ortalamasına ($=2,37$) göre anlamlı derecede yüksektir. Erkek öğretmenler okul

yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok “*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*” alt boyutunda sergilediği görüşündedirler.

Tablo 4.5. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

			İstanbul				Manila				
Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
Dönüşümcü Liderlik											
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	18-25	54	2,8	1,1	1,388	0,248	32	2,7	0,5	2,665	0,034*
	26-33	87	2,4	1,2			60	2,9	0,6		
	34-41	24	2,8	1,1			41	3,1	0,7		
	42-49	5	2,2	1,6			19	2,8	0,7		
	50+	-	-	-			18	2,6	0,5		
	Toplam	170	2,6	1,1	170	2,8	0,6				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	18-25	54	2,9	0,9	0,904	0,441	32	3,3	0,6	0,743	0,564
	26-33	87	2,7	0,9			60	3,3	0,6		
	34-41	24	2,9	0,7			41	3,3	0,6		
	42-49	5	2,6	1,2			19	3,0	0,7		
	50+	-	-	-			18	3,2	0,7		
	Toplam	170	2,8	0,9	170	3,3	0,6				
Telkinle güdüleme	18-25	54	3,1	0,9	2,988	0,032*	32	3,3	0,6	2,183	0,073
	26-33	87	2,6	1,1			60	3,3	0,6		
	34-41	24	3,0	1,0			41	3,4	0,6		
	42-49	5	2,4	1,3			19	3,0	0,7		
	50+	-	-	-			18	3,1	0,6		
	Toplam	170	2,8	1,1	170	3,3	0,6				
Entelektüel uyarım	18-25	54	2,7	1,0	2,525	0,059	32	2,9	0,6	1,190	0,317
	26-33	87	2,4	1,1			60	2,9	0,6		
	34-41	24	2,8	1,2			41	2,9	0,7		
	42-49	5	1,7	1,5			19	2,8	0,6		
	50+	-	-	-			18	2,6	0,6		
	Toplam	170	2,5	1,1	170	2,9	0,6				
Bireysel destek	18-25	54	2,5	1,1	2,026	0,112	32	2,9	0,6	1,867	0,119
	26-33	87	2,2	1,2			60	2,8	0,7		
	34-41	24	2,6	1,1			41	3,1	0,8		
	42-49	5	1,6	1,5			19	2,9	0,7		
	50+	-	-	-			18	2,8	0,6		
	Toplam	170	2,3	1,2	170	2,9	0,7				
Etkileşimci Liderlik											
Koşullu ödül	18-25	54	2,7	1,1	2,701	0,047*	32	3	0,6	1,144	0,338
	26-33	87	2,4	1,1			60	3	0,6		
	34-41	24	2,9	1,0			41	3	0,7		
	42-49	5	2,0	1,6			19	3	0,7		
	50+	-	-	-			18	3	0,8		
	Toplam	170	2,6	1,1	170	3	0,7				
İstisnalarla yönetim (aktif)	18-25	54	2,2	1,1	0,508	0,677	32	2	0,9	0,247	0,911
	26-33	87	2,4	1,0			60	2	0,9		
	34-41	24	2,3	1,1			41	2	0,9		
	42-49	5	2,2	0,7			19	2	0,9		
	50+	-	-	-			18	3	0,5		
	Toplam	170	2,3	1,0	170	2	0,8				
İstisnalarla yönetim (pasif)	18-25	54	2,2	0,9	0,694	0,557	32	1	0,7	0,608	0,657
	26-33	87	2,3	0,9			60	1	0,8		
	34-41	24	2,5	0,6			41	1	0,9		
	42-49	5	2,5	1,5			19	1	0,8		
	50+	-	-	-			18	1	0,7		
	Toplam	170	2,3	0,9	170	1	0,8				
Laissez-faire liderlik	18-25	54	1,0	0,9	2,551	0,057	32	1	0,8	0,662	0,620
	26-33	87	1,4	1,1			60	1	0,9		
	34-41	24	1,0	0,9			41	1	0,9		
	42-49	5	1,9	1,1			19	1	0,9		
	50+	-	-	-			18	1	0,9		
	Toplam	170	1,2	1,0	170	1	0,9				

Tablo 4.5'e göre İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri, "*Telkinle Güdüleme*" ($F=2,988$; $p=0,032<0,05$) ve "*Koşullu dl*" ($F=2,701$; $p=0,047<0,05$) alt boyutlarında öğretmenlerin yaşı gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi sonuçlarına göre; "*Koşullu dl*" alt boyutu için 26-33 yaş grubu ile 34-41 yaş grubunda anlamlı farklılık ($p=0,030<0,05$) varken diğ er yaşı grupları arasında farklılık yoktur ($p>0,05$). "*Telkinle Güdüleme*" alt boyutunda ise, 18-25 yaş grubu ile 26-33 yaş grubunda anlamlı derecede farklılık ($p=0,009<0,05$) varken, diğ er yaşı grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Bu verilere göre 26-33 ile 34-41 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini "*Koşullu dl*" alt boyutunda sergilediklerini düşünürken; 18-25 ile 26-33 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok "*Telkinle Güdüleme*" alt boyutunda sergilediklerini düşünmektedir.

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise, "*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*" alt boyutunda öğretmenlerin yaşı gruplarına göre anlamlı farklılık ($F=2,665$; $p=0,034<0,05$) göstermektedir. Farklılaşmanın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; 34-41 yaş grubu diğ er gruplardan anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

Bu verilerden 34-41 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini, daha çok "*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*" alt boyutunda sergilediklerini düşündüğünü sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.6. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul						Manila			
Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
Dönüşümcü Liderlik											
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Önlisans	39	3,1	0,8			-	-	-		
	Lisans	107	2,4	1,2			146	2,9			
	Yüksek Lisans	22	2,2	1,2	4,749	0,003*	22	2,6		1,667	0,097
	Doktora	2	2,9	1,6			-	-	-		
	Toplam	170	2,6	1,1			-	-	-		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Önlisans	39	3,1	0,8			-	-	-		
	Lisans	107	2,7	0,8			146	3,2			
	Yüksek Lisans	22	2,5	0,9	4,034	0,008*	22	3,3		-0,756	0,451
	Doktora	2	3,5	0,4			-	-	-		
	Toplam	170	2,8	0,9			-	-	-		
Telkinle güdüleme	Önlisans	39	3,4	0,7			-	-	-		
	Lisans	107	2,7	1,1			146	3,3			
	Yüksek Lisans	22	2,5	1,2	4,994	0,002*	22	3,1		1,034	0,302
	Doktora	2	3,1	1,2			-	-	-		
	Toplam	170	2,8	1,1			-	-	-		
Entelektüel uyarım	Önlisans	39	3,1	0,8			-	-	-		
	Lisans	107	2,4	1,1			146	2,9			
	Yüksek Lisans	22	2,2	1,2	5,798	0,000*	22	2,9		-0,092	0,927
	Doktora	2	2,9	1,2			-	-	-		
	Toplam	170	2,5	1,1			-	-	-		
Bireysel Destek	Önlisans	39	2,9	0,9			-	-	-		
	Lisans	107	2,2	1,2			146	2,9			
	Yüksek Lisans	22	2,1	1,3	4,725	0,003*	22	2,8		0,548	0,584
	Doktora	2	3,1	1,2			-	-	-		
	Toplam	170	2,3	1,2			-	-	-		
Etkileşimci Liderlik											
Koşullu ödül	Önlisans	39	3,1	0,8			-	-	-		
	Lisans	107	2,4	1,2			146	3,0			
	Yüksek Lisans	22	2,3	1,2	4,717	0,003*	22	3,1		-0,694	0,489
	Doktora	2	2,8	1,8			-	-	-		
	Toplam	170	2,6	1,1			-	-	-		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Önlisans	39	2,3	1,1			-	-	-		
	Lisans	107	2,3	1,0			146	2,4			
	Yüksek Lisans	22	2,2	1,0	0,745	0,527	22	2,4		0,091	0,928
	Doktora	2	1,3	1,4			-	-	-		
	Toplam	170	2,3	1,0			-	-	-		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Önlisans	39	2,5	0,9			-	-	-		
	Lisans	107	2,3	0,9			146	1,3			
	Yüksek Lisans	22	2,1	0,9	2,054	0,108	22	0,9		2,064	0,041*
	Doktora	2	3,4	0,9			-	-	-		
	Toplam	170	2,3	0,9			-	-	-		
Laissez-faire liderlik	Önlisans	39	1,0	0,9			-	-	-		
	Lisans	107	1,3	1,1			146	1,1			
	Yüksek Lisans	22	1,2	0,9	0,724	0,539	22	0,9		0,963	0,337
	Doktora	2	1,4	0,5			-	-	-		
	Toplam	170	1,2	1,0			-	-	-		

Eğitim durumuna değişkenine göre anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri Tablo 4.6’da karşılaştırılmıştır. Buna göre İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” ($F=4,749$; $p=0,003<0,05$), “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” ($F=4,034$; $p=0,008<0,05$), “Telkinle Güdüleme” ($F=4,994$; $p=0,002<0,05$), “Entelektüel Uyarım” ($F=5,798$; $p=0,000<0,05$), “Bireysel Destek” ($F=4,725$; $p=0,003<0,05$) ve “Koşullu Ödül” ($F=4,717$; $p=0,003<0,05$) alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

“İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)”, “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)”, “Telkinle Güdüleme”, “Entelektüel Uyarım”, “Bireysel Destek” ve “Koşullu Ödül” alt boyutları için *Ön lisans* mezunları ortalaması *Lisans* ve *Yüksek lisans* mezunları ortalamasından anlamlı derecede farklı olup ($p<0,05$) *Doktora* mezunları ile arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). *Doktora* mezunlarının ortalaması ise *Yüksek lisans* ve *Lisans* mezunları ortalamaları ile anlamlı derece farklı değildir ($p>0,05$).

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık ($F=2,064$; $p=0,041<0,05$) göstermektedir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; *Lisans* mezunlarının ortalaması *Yüksek lisans* mezunları ortalamasından anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$).

Bunun nedeninin, lisansüstü eğitimde liderlik ve yönetim becerileri üzerine alınan dersler ve öğretmenlerin alan bilgisi yönünden daha donanımlı hale gelmeleriyle birlikte, yöneticilerinden beklentilerinin aynı oranda çoğalması ve model olarak görmek isteyecekleri yöneticinin de aynı donanıma sahip olmasını beklmeleri olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.7. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillерinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

			İstanbul				Manila				
Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
Dönüşümcü Liderlik											
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	1-5 yıl	93	2,46	1,17	0,531	0,713	87	2,83	0,67	3,759	0,005*
	6-10 yıl	52	2,71	1,13			32	2,98	0,48		
	11-15 yıl	14	2,75	0,80			19	2,92	0,64		
	16-20 yıl	6	2,54	1,45			13	3,17	0,45		
	21 yıl ve üzeri	5	2,80	1,59			19	2,42	0,51		
	Toplam	170	2,57	1,15			170	2,85	0,62		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	1-5 yıl	93	2,75	0,90	0,644	0,632	87	3,24	0,60	1,250	0,292
	6-10 yıl	52	2,70	0,82			32	3,39	0,50		
	11-15 yıl	14	3,09	0,65			19	3,17	0,72		
	16-20 yıl	6	2,96	0,77			13	3,42	0,39		
	21 yıl ve üzeri	5	2,75	1,17			19	3,05	0,81		
	Toplam	170	2,77	0,86			170	3,26	0,61		
Telkinle güdüleme	1-5 yıl	93	2,74	1,12	0,278	0,892	87	3,26	0,62	3,773	0,005*
	6-10 yıl	52	2,85	0,98			32	3,47	0,47		
	11-15 yıl	14	3,04	0,83			19	3,29	0,66		
	16-20 yıl	6	2,88	1,27			13	3,56	0,62		
	21 yıl ve üzeri	5	2,80	1,41			19	2,87	0,62		
	Toplam	170	2,80	1,07			170	3,28	0,62		
Entelektüel uyarım	1-5 yıl	93	2,43	1,15	0,788	0,535	87	2,86	0,62	3,221	0,014*
	6-10 yıl	52	2,57	1,05			32	3,09	0,66		
	11-15 yıl	14	2,98	0,76			19	2,97	0,64		
	16-20 yıl	6	2,58	1,56			13	2,71	0,54		
	21 yıl ve üzeri	5	2,45	1,51			19	2,47	0,67		
	Toplam	170	2,52	1,12			170	2,86	0,65		
Bireysel destek	1-5 yıl	93	2,22	1,18	1,425	0,228	87	2,80	0,70	2,134	0,079
	6-10 yıl	52	2,37	1,13			32	3,11	0,71		
	11-15 yıl	14	2,98	0,75			19	3,17	0,85		
	16-20 yıl	6	2,50	1,84			13	2,92	0,66		
	21 yıl ve üzeri	5	2,00	1,38			19	2,72	0,68		
	Toplam	170	2,33	1,18			170	2,90	0,72		
Etkileşimci Liderlik											
Koşullu ödül	1-5 yıl	93	2,47	1,19	0,464	0,762	87	2,95	0,63	2,942	0,022*
	6-10 yıl	52	2,60	1,02			32	3,24	0,55		
	11-15 yıl	14	2,82	1,03			19	3,14	0,79		
	16-20 yıl	6	2,88	1,35			13	3,35	0,59		
	21 yıl ve üzeri	5	2,65	1,60			19	2,75	0,77		
	Toplam	170	2,56	1,14			170	3,04	0,66		
İstisnalarla yönetim (aktif)	1-5 yıl	93	2,27	1,06	0,211	0,932	87	2,43	0,80	2,038	0,091
	6-10 yıl	52	2,30	1,00			32	2,63	0,88		
	11-15 yıl	14	2,45	1,19			19	2,00	1,02		
	16-20 yıl	6	2,08	0,66			13	2,15	1,01		
	21 yıl ve üzeri	5	2,05	0,65			19	2,45	0,56		
	Toplam	170	2,28	1,03			170	2,40	0,85		
İstisnalarla yönetim (pasif)	1-5 yıl	93	2,23	0,91	0,796	0,529	87	1,24	0,77	0,920	0,454
	6-10 yıl	52	2,40	0,86			32	1,37	0,90		
	11-15 yıl	14	2,63	0,71			19	1,11	0,78		
	16-20 yıl	6	2,25	0,76			13	1,00	0,74		
	21 yıl ve üzeri	5	2,35	1,39			19	1,43	0,71		
	Toplam	170	2,32	0,89			170	1,25	0,79		
Laissez-faire liderlik	1-5 yıl	93	1,19	1,02	0,204	0,936	87	1,14	0,83	3,233	0,013*
	6-10 yıl	52	1,30	1,12			32	0,95	0,96		
	11-15 yıl	14	1,29	0,96			19	0,63	0,92		
	16-20 yıl	6	0,96	1,44			13	0,62	0,62		
	21 yıl ve üzeri	5	1,15	0,80			19	1,42	0,78		
	Toplam	170	1,22	1,05			170	1,04	0,87		

Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan incelemenin verileri Tablo 4.7’de sunulmuştur. İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin hiçbir alt boyutta mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*” ($F=3,759$; $p=0,005<0,05$), “*Telkinle Güdüleme*” ($F=3,773$; $p=0,005<0,05$), “*Entelektüel Uyarım*” ($F=3,221$; $p=0,014<0,05$), “*Koşullu Ödül*” ($F=2,942$; $p=0,022<0,05$), “*Laissez-Faire Liderlik*” ($F=3,233$; $p=0,013<0,05$), alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi kıdem aralıklarından kaynaklandığını bulmak için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre;

“*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*” alt boyutu için; 16-20 yıl kıdem grubunun algıları diğer gruplardan anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

“*Telkinle Güdüleme*” alt boyutu için; 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdem grubunun algıları diğer gruplardan anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

“*Entelektüel Uyarım*” alt boyutu için; 21 yıl ve üzeri kıdem grubunun algıları diğer gruplardan anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

“*Koşullu Ödül*” alt boyutu için; 16-20 yıl kıdem grubunun algıları diğer gruplardan anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

“*Laissez-Faire Liderlik*” alt boyutu için; 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdem gruplarının algıları diğer gruplardan anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

Bu verilerden Manila’daki öğretmenlerin mesleki kıdem yılları arttıkça yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.8. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul						Manila			
Alt Boyutlar	Öğrt. Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
Dönüşümcü Liderlik											
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	1-10	75	2,40	1,24	1,438	0,224	15	3,00	0,44	1,364	0,249
	11-20	35	2,78	1,05			37	2,99	0,62		
	21-30	14	3,09	0,82			13	2,71	0,49		
	31-40	12	2,48	0,82			25	2,68	0,68		
	41 ve üzeri	34	2,55	1,19			80	2,83	0,65		
	Toplam	170	2,57	1,15			170	2,85	0,62		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	1-10	75	2,65	0,97	1,062	0,377	15	3,25	0,43	0,826	0,510
	11-20	35	2,88	0,70			37	3,41	0,60		
	21-30	14	2,79	0,76			13	3,31	0,48		
	31-40	12	3,15	0,67			25	3,23	0,74		
	41 ve üzeri	34	2,78	0,84			80	3,19	0,63		
	Toplam	170	2,77	0,86			170	3,26	0,61		
Telkinle güdüleme	1-10	75	2,70	1,12	0,733	0,570	15	3,38	0,40	2,101	0,083
	11-20	35	2,99	0,96			37	3,48	0,57		
	21-30	14	3,09	1,05			13	2,98	0,57		
	31-40	12	2,83	0,75			25	3,28	0,71		
	41 ve üzeri	34	2,72	1,15			80	3,22	0,63		
	Toplam	170	2,80	1,07			170	3,28	0,62		
Entelektüel uyarım	1-10	75	2,44	1,20	0,736	0,568	15	2,98	0,44	0,930	0,448
	11-20	35	2,66	1,04			37	3,01	0,68		
	21-30	14	2,89	1,03			13	2,77	0,58		
	31-40	12	2,54	0,63			25	2,81	0,73		
	41 ve üzeri	34	2,39	1,18			80	2,80	0,64		
	Toplam	170	2,52	1,12			170	2,86	0,65		
Bireysel destek	1-10	75	2,16	1,23	1,651	0,164	15	3,02	0,55	2,961	0,021*
	11-20	35	2,61	1,08			37	3,09	0,75		
	21-30	14	2,84	1,15			13	2,71	0,66		
	31-40	12	2,33	0,80			25	2,51	0,69		
	41 ve üzeri	34	2,21	1,22			80	2,94	0,72		
	Toplam	170	2,33	1,18			170	2,90	0,72		
Etkileşimci Liderlik											
Koşullu ödül	1-10	75	2,39	1,21	1,251	0,292	15	3	0,49	1,76	0,14
	11-20	35	2,81	0,97			37	3	0,67		
	21-30	14	2,91	1,05			13	3	0,71		
	31-40	12	2,44	0,83			25	3	0,76		
	41 ve üzeri	34	2,57	1,23			80	3	0,64		
	Toplam	170	2,56	1,14			170	3	0,66		
İstisnalarla yönetim (aktif)	1-10	75	2,31	1,14	1,038	0,390	15	2	0,66	1,18	0,32
	11-20	35	2,33	0,87			37	2	0,98		
	21-30	14	1,96	1,07			13	3	0,98		
	31-40	12	2,71	0,99			25	2	0,74		
	41 ve üzeri	34	2,15	0,87			80	2	0,81		
	Toplam	170	2,28	1,03			170	2	0,85		
İstisnalarla yönetim (pasif)	1-10	75	2,35	0,89	0,177	0,950	15	1	0,90	0,15	0,96
	11-20	35	2,34	0,89			37	1	0,76		
	21-30	14	2,41	0,84			13	1	0,57		
	31-40	12	2,21	0,75			25	1	0,73		
	41 ve üzeri	34	2,24	0,98			80	1	0,84		
	Toplam	170	2,32	0,89			170	1	0,79		
Laissez-faire liderlik	1-10	75	1,30	1,00	0,379	0,824	15	1	0,96	0,70	0,59
	11-20	35	1,28	1,10			37	1	0,85		
	21-30	14	1,04	1,13			13	1	0,56		
	31-40	12	1,04	0,87			25	1	0,93		
	41 ve üzeri	34	1,13	1,14			80	1	0,89		
	Toplam	170	1,22	1,05			170	1	0,87		

Tablo 4.8'e göre İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri hiçbir alt boyutta okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu sonuçtan İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise “*Bireysel Destek*” alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık ($F=2,961$; $p=0,021<0,05$) göstermektedir. Farklılığı meydana getiren grubu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarında; “11-20” arasında öğretmen sayısının ortalama değerinin diğer gruplardan anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Bu verilerden Manila'da öğretmen sayısı “11-20” arasında olan okullardaki okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok “*Bireysel Destek*” alt boyutunda gerçekleştirdiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Manila'da öğretmen sayısı daha az olan anaokullarındaki yöneticilerin, öğretmenlere daha fazla bireysel destekte bulunduğu, öğretmenlerin başarı ve gelişimleri için onların bireysel ihtiyaç ve beklentilerine daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Tablo 4.9. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stillerinin Müdür Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul						Manila					
Alt Boyutlar	Müdür Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p		
Dönüşümcü Liderlik													
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Erkek	88	2,44	1,18	-1,592	0,113	54	2,69	0,61	-2,222	0,028*		
	Kadın	82	2,72	1,10			116	2,92	0,62				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Erkek	88	2,66	0,90	-1,808	0,072	54	3,10	0,62	-2,326	0,021*		
	Kadın	82	2,89	0,80			116	3,33	0,60				
Telkinle güdüleme	Erkek	88	2,64	1,12	-2,153	0,032*	54	3,14	0,64	-1,972	0,050*		
	Kadın	82	2,98	0,98			116	3,34	0,60				
Entelektüel uyarım	Erkek	88	2,33	1,13	-2,359	0,019*	54	2,87	0,61	0,118	0,906		
	Kadın	82	2,73	1,07			116	2,86	0,67				
Bireysel destek	Erkek	88	2,11	1,21	-2,638	0,009*	54	2,83	0,64	-0,859	0,391		
	Kadın	82	2,58	1,09			116	2,93	0,76				
Etkileşimci Liderlik													
Koşullu ödül	Erkek	88	2,41	1,14	-1,722	0,086	54	2,88	0,60	-2,124	0,035*		
	Kadın	82	2,71	1,12			116	3,11	0,68				
İstisnalarla yönetim (aktif)	Erkek	88	2,15	1,01	-1,746	0,083	54	2,42	0,58	0,192	0,848		
	Kadın	82	2,42	1,03			116	2,39	0,95				
İstisnalarla yönetim (pasif)	Erkek	88	2,29	0,91	-0,423	0,673	54	1,32	0,78	0,801	0,425		
	Kadın	82	2,35	0,86			116	1,22	0,79				
Laissez-faire liderlik	Erkek	88	1,44	1,08	2,902	0,004*	54	1,17	0,84	1,360	0,176		
	Kadın	82	0,98	0,95			116	0,98	0,88				

Tablo 4.9'a göre İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri "*Telkinle Güdüleme*" ($t=-2,153$; $p=0,032<0,05$), "*Entelektüel Uyarım*" ($t=-2,359$; $p=0,019<0,05$), "*Bireysel Destek*" ($t=-2,638$; $p=0,009<0,05$), "*Laissez-Faire Liderlik*" ($t=2,902$; $p=0,004<0,05$) alt boyutlarında okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul müdürü "*Kadın*" olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok "*Telkinle Güdüleme*", "*Entelektüel Uyarım*" ve "*Bireysel Destek*" alt boyutlarında gerçekleştirdiğini düşünürken; "*Erkek*" olan öğretmenler yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok "*Laissez-Faire Liderlik*" alt boyutunda gerçekleştirdiğini düşünmektedir.

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise "*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*" ($t=-2,222$; $p=0,028<0,05$), "*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*" ($t=-2,326$;

$p=0,021<0,05$), “*Telkinle Güdüleme*” ($t=-1,972$; $p=0,050<0,05$) ve “*Koşullu dl*” ($t=-2,124$; $p=0,035<0,05$) alt boyutlarında okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul müdürü “*Kadın*” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*” “*Telkinle Güdüleme*” ve “*Koşullu dl*” alt boyutlarında gerçekleştirdiğini düşünmektedir.

Tablo 4.10. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stilllerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

			İstanbul					Manila				
Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p	
Dönüşümcü Liderlik												
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Kamu	97	2,37	1,18	-2,681	0,008*	137	2,83	0,66	-0,698	0,486	
	Özel	73	2,84	1,05			33	2,92	0,47			
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Kamu	97	2,58	0,87	-3,439	0,000*	137	3,23	0,64	-1,282	0,202	
	Özel	73	3,02	0,78			33	3,38	0,50			
Telkinle güdüleme	Kamu	97	2,59	1,11	-3,097	0,002*	137	3,25	0,64	-1,345	0,180	
	Özel	73	3,09	0,94			33	3,41	0,51			
Entelektüel uyarım	Kamu	97	2,23	1,13	-4,160	0,000*	137	2,86	0,64	0,131	0,896	
	Özel	73	2,91	0,98			33	2,85	0,70			
Bireysel destek	Kamu	97	2,05	1,18	-3,779	0,000*	137	2,89	0,72	-0,294	0,769	
	Özel	73	2,71	1,07			33	2,93	0,73			
Etkileşimci Liderlik												
Koşullu ödül	Kamu	97	2,37	1,17	-2,521	0,012*	137	3,01	0,66	-1,032	0,304	
	Özel	73	2,81	1,05			33	3,14	0,68			
İstisnalarla yönetim (aktif)	Kamu	97	2,16	1,05	-1,730	0,045*	137	2,41	0,85	0,296	0,767	
	Özel	73	2,44	0,98			33	2,36	0,83			
İstisnalarla yönetim (pasif)	Kamu	97	2,18	0,89	-2,444	0,015*	137	1,28	0,81	1,068	0,287	
	Özel	73	2,51	0,85			33	0,83	0,81			
Laissez-faire liderlik	Kamu	97	1,34	1,08	1,730	0,085	54	1,17	0,84	1,360	0,176	
	Özel	73	1,06	0,99			116	0,98	0,88			

Tablo 4.10’a göre İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” ($t=-2,681$; $p=0,008<0,05$), “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” ($t=-3,439$; $p=0,000<0,05$), “Telkinle Güdüleme” ($t=-3,097$; $p=0,002<0,05$), “Entelektüel Uyarım” ($t=-4,160$; $p=0,000<0,05$), “Bireysel Destek” ($t=-3,779$; $p=0,000<0,05$), “Koşullu Ödül” ($t=-2,521$; $p=0,012<0,05$), “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” ($t=-1,730$; $p=0,045<0,05$) ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ($t=2,444$; $p=0,015<0,05$) alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul türü “Özel” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini bu boyutlarda daha fazla gerçekleştirdiğini düşünmektedir.

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise hiçbir alt boyutta okul türüne göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.11. Anaokulu Yöneticilerinde Algılanan Liderlik Stilllerinin Çalışma Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

			İstanbul					Manila				
Alt Boyutlar	Çalışma Saati	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p	
Dönüşümcü Liderlik												
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	1-6 saat	80	2,33	1,20	-2,590	0,010*	87	2,92	0,62	1,525	0,129	
	6-10 saat	90	2,78	1,06			83	2,77	0,62			
İdealleştirilmiş etki (davranış)	1-6 saat	80	2,63	0,85	-1,964	0,051	87	3,22	0,63	-0,688	0,492	
	6-10 saat	90	2,89	0,85			83	3,29	0,60			
Telkinle güdüleme	1-6 saat	80	2,61	1,12	-2,277	0,024*	87	3,26	0,67	-0,448	0,655	
	6-10 saat	90	2,98	0,99			83	3,30	0,56			
Entelektüel uyarım	1-6 saat	80	2,22	1,14	-3,406	0,000*	87	2,89	0,62	0,658	0,512	
	6-10 saat	90	2,79	1,04			83	2,83	0,67			
Bireysel destek	1-6 saat	80	2,02	1,15	-3,428	0,000*	87	2,97	0,70	1,347	0,180	
	6-10 saat	90	2,62	1,13			83	2,82	0,75			
Etkileşimci Liderlik												
Koşullu ödül	1-6 saat	80	2,31	1,16	-2,786	0,005*	87	3,02	0,66	-0,391	0,696	
	6-10 saat	90	2,78	1,07			83	3,06	0,67			
İstisnalarla yönetim (aktif)	1-6 saat	80	2,19	1,01	-1,138	0,257	87	1,31	0,79	1,019	0,310	
	6-10 saat	90	2,37	1,04			83	1,19	0,79			
İstisnalarla yönetim (pasif)	1-6 saat	80	2,15	0,83	-2,396	0,017*	87	2,38	0,78	-0,372	0,711	
	6-10 saat	90	2,47	0,91			83	2,43	0,91			
Laissez-faire liderlik	1-6 saat	80	1,36	1,10	1,641	0,103	87	0,99	0,87	-0,760	0,448	
	6-10 saat	90	1,10	0,99			83	1,09	0,88			

Tablo 4.11’e göre İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” ($t=-2,590$; $p=0,010<0,05$), “Telkinle Güdüleme” ($t=-2,277$; $p=0,024<0,05$), “Entelektüel Uyarım” ($t=-3,406$; $p=0,000<0,05$), “Bireysel Destek” ($t=-3,428$; $p=0,000<0,05$), “Koşullu Ödül” ($t=-2,786$; $p=0,005<0,05$) ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ($t=-2,396$; $p=0,017<0,05$) alt boyutlarında çalışma saatine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Çalışma saati “6-10 saat” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok bu boyutlarda gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin okulda daha fazla zaman geçirmelerine bağlı olarak, “1-6 saat” çalışan öğretmenlere göre yöneticilerini daha fazla gözlemleme imkânı bulmalarıyla ilgili olabilir.

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise hiçbir alt boyutta çalışma saatine göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini; *Okul öncesi öğretmenlerinin algıları İstanbul ve Manila örneklerinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?* sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin bulguların yer aldığı tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İstanbul)

Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ)	(1) Hiç memnun değilim		(2) Memnun değilim		(3) Kararsızım		(4) Memnunum		(5) Çok memnunuzum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Beni her zaman meşgul etmesinden	26	15,3	23	13,5	50	29,4	49	28,8	22	12,9	3,11	1,25
2. Tek başıma çalışmama imkân vermesinden	17	10,0	11	6,5	31	18,2	59	34,7	52	30,6	3,69	1,25
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilmeme imkân vermesinden	7	4,1	8	4,7	20	11,8	54	31,8	81	47,6	4,14	1,07
4. Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesinden	11	6,5	5	2,9	19	11,2	41	24,1	94	55,3	4,19	1,16
5. Yöneticimin astlarını idare tarzından	45	26,5	18	10,6	28	16,5	44	25,9	35	20,6	3,04	1,50
6. Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden	35	20,6	29	17,1	23	13,5	44	25,9	39	22,9	3,14	1,47
7. Vicdanıma uygun şeyler yapabilme olanağımın olmasından	12	7,1	11	6,5	20	11,8	45	26,5	82	48,2	4,02	1,23
8. Bana sabit bir iş olanağı sağlamasından	12	7,1	18	10,6	37	21,8	52	30,6	51	30,0	3,66	1,21
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından	7	4,1	8	4,7	16	9,4	48	28,2	91	53,5	4,22	1,07
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansım olmasından	11	6,5	11	6,5	28	16,5	54	31,8	66	38,8	3,90	1,18
11. Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olmasından	6	3,5	11	6,5	15	8,8	46	27,1	92	54,1	4,22	1,08
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından	13	7,6	10	5,9	21	12,4	58	34,1	68	40,0	3,93	1,20
13. Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten	31	18,2	23	13,5	43	25,3	63	37,1	10	5,9	2,99	1,22
14. İşte terfi olanağımın olmasından	29	17,1	18	10,6	45	26,5	41	24,1	37	21,8	3,23	1,36
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden	16	9,4	16	9,4	27	15,9	55	32,4	56	32,9	3,70	1,28
16. Kendi yeteneklerimi uygulama şansını vermesinden	12	7,1	13	7,6	21	12,4	58	34,1	66	38,8	3,90	1,20
17. Çalışma şartlarından	25	14,7	20	11,8	36	21,2	62	36,5	27	15,9	3,27	1,28
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle anlaşmalarından	19	11,2	15	8,8	20	11,8	64	37,6	52	30,6	3,68	1,30
19. Yaptığım iş karşılığında takdir edilmemden	25	14,7	10	5,9	23	13,5	53	31,2	59	34,7	3,65	1,39
20. Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden	6	3,5	6	3,5	14	8,2	43	25,3	101	59,4	4,34	1,01

İstanbul'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyumu düzeyleri veri toplama aracındaki 20 madde ile ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinde algılamış oldukları iş doyumu düzeylerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en düşük katılımın, "*Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesinden*" önermesinde %2,9 oranı ile "*Memnun değilim*" seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlardan Okul öncesi öğretmenlerinin toplumda saygın bir kişi olma şansını kendilerine vermesi açısından işlerinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinde algılamış oldukları iş doyumu düzeylerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en yüksek katılımın, "*Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden*" önermesinde %59,4 oranı ile "*Çok memnunum*" seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlardan Okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları işten duydukları başarı hissi açısından işlerinden çok memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtların aritmetik ortalamaları incelediğinde ise, en düşük ortalama $\bar{X}=3,04$ ile "*Yöneticimin astlarını idare tarzından*" önermesine verilmişken, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,34$ ile "*Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden*" önermesine verildiği görülmektedir.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Manila)

Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ)	(1) Hiç memnun değilim		(2) Memnun değilim		(3) Kararsızım		(4) Memnunum		(5) Çok memnunum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Beni her zaman meşgul etmesinden	4	2,4	3	1,8	18	10,6	104	61,2	41	24,1	4,03	0,80
2. Tek başıma çalışmama imkân vermesinden	4	2,4	23	13,5	31	18,2	89	52,4	23	13,5	3,61	0,96
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilmeme imkân vermesinden	1	0,6	3	1,8	23	13,5	95	55,9	48	28,2	4,09	0,73
4. Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesinden	3	1,8	1	0,6	16	9,4	89	52,4	61	35,9	4,20	0,77
5. Yöneticimin astlarını idare tarzından	1	0,6	6	3,5	9	5,3	83	48,8	71	41,8	4,28	0,77
6. Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden	0	0,0	5	2,9	21	12,4	79	46,5	65	38,2	4,20	0,77
7. Vicdanıma uygun şeyler yapabilme olanağının olmasından	1	0,6	5	2,9	24	14,1	88	51,8	52	30,6	4,09	0,78
8. Bana sabit bir iş olanağı sağlamasından	1	0,6	2	1,2	17	10,0	80	47,1	70	41,2	4,27	0,74
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından	0	0,0	0	0,0	12	7,1	76	44,7	82	48,2	4,41	0,62
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansım olmasından	2	1,2	3	1,8	22	12,9	96	56,5	47	27,6	4,08	0,76
11. Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olmasından	1	0,6	1	0,6	7	4,1	87	51,2	74	43,5	4,36	0,65
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından	1	0,6	7	4,1	25	14,7	96	56,5	41	24,1	3,99	0,78
13. Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten	1	0,6	10	5,9	28	16,5	94	55,3	37	21,8	3,92	0,82
14. İşte terfi olanağının olmasından	1	0,6	3	1,8	15	8,8	112	65,9	39	22,9	4,09	0,66
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden	0	0,0	7	4,1	26	15,3	87	51,2	50	29,4	4,06	0,78
16. Kendi yeteneklerimi uygulama şansını vermesinden	2	1,2	2	1,2	7	4,1	98	57,6	61	35,9	4,26	0,70
17. Çalışma şartlarından	1	0,6	6	3,5	13	7,6	103	60,6	47	27,6	4,11	0,73
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle anlaşmalarından	1	0,6	3	1,8	15	8,8	86	50,6	65	38,2	4,24	0,73
19. Yaptığım iş karşılığında takdir edilmemden	2	1,2	1	0,6	16	9,4	103	60,6	48	28,2	4,14	0,70
20. Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden	1	0,6	1	0,6	12	7,1	94	55,3	62	36,5	4,26	0,67

Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyumu düzeyleri veri toplama aracındaki 20 madde ile ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.13'te sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinde algılamış oldukları iş doyumu düzeylerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en düşük katılımın, “*Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden*”, “*Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından*”, “*Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden*” önermelerinde %0,0 oranı ile “*Hiç memnun değilim*” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlardan Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin karar vermedeki yeteneği, başkaları için bir şeyler yapabilme olanaklarının olması ve kendi kararlarını uygulama serbestliğini vermesi açısından işlerinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinde algılamış oldukları iş doyumu düzeylerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde en yüksek katılımın, “*İşte terfi olanağımın olmasından*” önermesinde %65,9 oranı ile “*Memnunum*” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Verilen bu yanıtlardan Okul öncesi öğretmenlerinin işte terfi olanağının olması açısından işlerinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise, en düşük ortalama $\bar{X}=3,61$ ile “*Tek başıma çalışmama imkân vermesinden*” önermesine verilmişken, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,41$ ile “*Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından*” önermesine verildiği görülmektedir.

İstanbul ve Manila'da çalışan Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, “*Beni her zaman meşgul etmesinden*”, “*Yöneticimin astlarını idare tarzından*”, “*Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden*”, “*Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten*”, “*İş de terfi olanağımın olmasından*”, “*Çalışma şartlarından*” maddeleri hariç olmak üzere, kalan maddelerin tümünde İstanbul ve Manila'daki öğretmen görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

En yüksek ortalama $\bar{X}=4,34$ ile “Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden” önermesine verilmişken, en düşük ortalama $\bar{X}=2,99$ ile “Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten” önermesine verilmiştir. Aritmetik ortalamalar İstanbul ve Manila açısından benzerlik göstermekle birlikte, farklılık gösteren maddeler şu şekilde belirtilmiştir:

İstanbul’daki öğretmenler, iş doyum düzeyleriyle ilgili olarak “Beni her zaman meşgul etmesinden” önermesine ($\bar{X}=3,11$) “Kararsızım” yanıtı verirken; Manila’daki öğretmenler ise ($\bar{X}=4,03$) “Memnunum” yanıtını vermiştir.

İstanbul’daki öğretmenler, iş doyum düzeyleriyle ilgili olarak “Yöneticimin astlarını idare tarzından” önermesine ($\bar{X}=3,04$) “Kararsızım” yanıtı verirken; Manila’daki öğretmenler ise ($\bar{X}=4,28$) “Memnunum” yanıtını vermiştir.

İstanbul’daki öğretmenler, iş doyum düzeyleriyle ilgili olarak “Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden” önermesine ($\bar{X}=3,14$) “Kararsızım” yanıtı verirken; Manila’daki öğretmenler ise ($\bar{X}=4,20$) “Memnunum” yanıtını vermiştir.

İstanbul’daki öğretmenler, iş doyum düzeyleriyle ilgili olarak “Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten” önermesine ($\bar{X}=2,99$) “Kararsızım” yanıtı verirken; Manila’daki öğretmenler ise ($\bar{X}=3,92$) “Memnunum” yanıtını vermiştir.

İstanbul’daki öğretmenler, iş doyum düzeyleriyle ilgili olarak “İşte terfi olanağımın olmasından” önermesine ($\bar{X}=3,23$) “Kararsızım” yanıtı verirken; Manila’daki öğretmenler ise ($\bar{X}=4,09$) “Memnunum” yanıtını vermiştir.

İstanbul’daki öğretmenler, iş doyum düzeyleriyle ilgili olarak “Çalışma şartlarından” önermesine ($\bar{X}=3,27$) “Kararsızım” yanıtı verirken; Manila’daki öğretmenler ise ($\bar{X}=4,11$) “Memnunum” yanıtını vermiştir.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

Alt Boyutlar	İl	N	$\bar{X}$	S	t	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	İstanbul	170	74,01	16,59	-3,159	0,002*
	Manila	170	78,56	8,84		
<i>İçsel Doyum</i>	İstanbul	170	46,86	9,96	1,641	0,102
	Manila	170	45,44	5,25		
<i>Dışsal Doyum</i>	İstanbul	170	27,15	7,25	-9,264	0,000*
	Manila	170	33,12	4,24		

Tablo 4.14’e göre öğretmenlerin “*Genel İş Doyumu*” ($t=-3,159$; $p=0,002<0,05$) ve “*Dışsal Doyum*” ($t=-9,264$; $p=0,000<0,05$) düzeyleri İstanbul ve Manila arasında anlamlı farklılık gösterirken; “*İçsel Doyum*” düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,641$; $p=0,102>0,05$). “*Genel İş Doyum*” ($\bar{X}=78,56$) ve “*Dışsal Doyum*” ($\bar{X}=33,12$) ortalamaları Manila’daki öğretmenler lehine anlamlı derece yüksektir. Bu verilerden Okul öncesi öğretmenlerinin “*Genel İş Doyumu*” ile “*Dışsal Doyum*” düzeylerinin İstanbul ve Manila illeri arasında anlamlı farklılık gösterirken; “*İçsel Doyum*” düzeylerinin İstanbul ve Manila illeri arasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Farklılığın nedeni olarak, “*Genel İş Doyumu*” ve “*Dışsal Doyum*” açısından yöneticilerin farklı liderlik stili sergilemeleri söylenebilir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini; *Okul öncesi öğretmenlerinin algıları İstanbul ve Manila örneklerinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri,*

- *Cinsiyetlerine*
- *Yaşlarına*
- *Eğitim durumlarına*
- *Mesleki kıdemlerine*
- *Okuldaki öğretmen sayılarına*
- *Müdürün cinsiyetine*
- *Okul türüne*
- *Günlük çalışma saatine*

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ait bulguların yer aldığı tablolar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul					Manila				
Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	Erkek	7	66,29	23,31	-1,260	0,210	8	79,75	9,29	0,390	0,697
	Kadın	163	74,34	16,25			162	78,50	8,84		
<i>İçsel Doyum</i>	Erkek	7	42,71	13,44	-1,125	0,262	8	45,75	6,18	0,170	0,865
	Kadın	163	47,04	9,80			162	45,43	5,22		
<i>Dışsal Doyum</i>	Erkek	7	23,57	10,45	-1,335	0,184	8	34,00	3,55	0,602	0,548
	Kadın	163	27,30	7,09			162	33,07	4,28		

Tablo 4.15’e göre Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri hiçbir alt boyutta cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık ($p>0,05$) göstermemektedir.

Bu veriden İstanbul ve Manila illerinde “Kadın” ve “Erkek” öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

İstanbul							Manila				
Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
Genel İş Doyumu	18-25	54	78,13	14,07	3,497	0,017*	32	76,19	10,25	1,178	0,323
	26-33	87	70,79	17,64			60	78,82	8,16		
	34-41	24	78,42	12,50			41	80,59	8,91		
	42-49	5	64,20	26,83			19	78,00	6,19		
	50+	-	-	-			18	77,89	10,24		
	Toplam	170	74,01	16,59			170	78,56	8,84		
İçsel Doyum	18-25	54	49,31	8,71	3,801	0,011*	32	44,16	6,32	0,869	0,484
	26-33	87	44,85	10,67			60	45,47	4,83		
	34-41	24	49,88	6,56			41	46,46	5,73		
	42-49	5	40,80	15,02			19	45,42	3,34		
	50+	-	-	-			18	45,33	5,01		
	Toplam	170	46,86	9,96			170	45,44	5,25		
Dışsal Doyum	18-25	54	28,81	6,05	2,560	0,057	32	32,03	4,63	1,310	0,268
	26-33	87	25,94	7,59			60	33,35	3,90		
	34-41	24	28,54	6,51			41	34,12	3,74		
	42-49	5	23,40	12,54			19	32,58	3,40		
	50+	-	-	-			18	32,56	6,01		
	Toplam	170	27,15	7,25			170	33,12	4,24		

Tablo 4.16’ya göre İstanbul’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, “*Genel İş Doyumu*” ($F=3,497$; $p=0,017<0,05$) ve “*İçsel Doyum*” ($F=3,801$; $p=0,011<0,05$) alt boyutlarında öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi sonuçlarına göre; “18-25” yaş grubu ile “26-33” yaş grubu arasında anlamlı fark bulunurken ($p<0,05$) diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu verilerden, “18-25” ile “26-33” yaş grubu arasındaki Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, bir başka deyişle genç yetişkinlik dönemindeki öğretmenlerin iş doyum düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri ise hiçbir alt boyutta yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

Alt Boyutlar	Eğitim D.	İstanbul					Manila				
		N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
Genel İş Doyumu	Önlisans	39	79,36	12,60	2,591	0,055	-	-	-	0,525	0,600
	Lisans	107	72,79	17,14			146	78,61	8,94		
	Yüksek Lisans	22	69,27	18,45			22	77,55	8,33		
	Doktora	2	86,50	10,61			-	-	-		
	Toplam	170	74,01	16,59			-	-	-		
İçsel Doyum	Önlisans	39	49,38	7,93	1,880	0,135	-	-	-	-0,10	0,914
	Lisans	107	46,35	10,34			146	45,37	5,32		
	Yüksek Lisans	22	44,18	10,87			22	45,50	4,91		
	Doktora	2	54,50	3,54			-	-	-		
	Toplam	170	46,86	9,96			-	-	-		
Dışsal Doyum	Önlisans	39	29,97	5,25	3,325	0,021*	-	-	-	1,231	0,220
	Lisans	107	26,45	7,48			146	33,24	4,22		
	Yüksek Lisans	22	25,09	8,03			22	32,05	4,38		
	Doktora	2	32,00	7,07			-	-	-		
	Toplam	170	27,15	7,25			-	-	-		

Tablo 4.17’ye göre İstanbul’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, “Dışsal Doyum” alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık ($F=3,325$; $p=0,021<0,05$) göstermektedir. Farklılaşmanın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi sonuçlarına göre; “Önlisans” mezunları ile “Lisans” mezunlarının “Dışsal Doyum” ortalaması arasındaki fark anlamlı iken ($p<0,05$), diğer ikili karşılaştırmalar arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$).

Elde edilen bu veriye göre “Önlisans” ile “Lisans” mezunu olan Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin “Dışsal Doyum” alt boyutunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri ise hiçbir alt boyutta eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

Alt Boyutlar	Kıdem	İstanbul					Manila				
		N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	1-5 yıl	93	74,75	15,88	0,353	0,842	87	78,20	9,25	1,105	0,356
	6-10 yıl	52	71,90	17,62			32	80,63	8,27		
	11-15 yıl	14	76,29	12,83			19	80,16	7,43		
	16-20 yıl	6	76,33	16,59			13	77,38	7,30		
	21 yıl +	5	72,80	29,86			19	75,95	9,85		
	Toplam	170	74,01	16,59			170	78,56	8,84		
<i>İçsel Doyum</i>	1-5 yıl	93	47,65	9,52	0,839	0,502	87	45,37	5,75	0,468	0,759
	6-10 yıl	52	44,98	10,79			32	46,13	5,13		
	11-15 yıl	14	48,36	7,28			19	46,11	4,00		
	16-20 yıl	6	49,33	7,50			13	44,15	4,47		
	21 yıl +	5	44,60	17,31			19	44,84	4,80		
	Toplam	170	46,86	9,96			170	45,44	5,25		
<i>Dışsal Doyum</i>	1-5 yıl	93	27,11	7,03	0,079	0,989	87	32,83	4,11	2,325	0,059
	6-10 yıl	52	26,92	7,30			32	34,50	3,87		
	11-15 yıl	14	27,93	6,41			19	34,05	3,82		
	16-20 yıl	6	27,00	9,34			13	33,23	3,35		
	21 yıl +	5	28,20	12,64			19	31,11	5,60		
	Toplam	170	27,15	7,25			170	33,12	4,24		

Tablo 4.18'e göre İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, hiçbir alt boyutta mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul					Manila				
Alt Boyutlar	Öğrt.Sayı	N	$\bar{X}$	S	F	p	N	$\bar{X}$	S	F	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	1-10	75	71,96	18,11	1,070	0,373	87	78,20	9,25	1,105	0,356
	11-20	35	77,54	16,30			32	80,63	8,27		
	21-30	14	77,43	13,32			19	80,16	7,43		
	31-40	12	69,67	10,77			13	77,38	7,30		
	41+	34	75,00	15,98			19	75,95	9,85		
	Toplam	170	74,01	16,59			170	78,56	8,84		
<i>İçsel Doyum</i>	1-10	75	45,79	10,84	0,790	0,533	87	45,37	5,75	0,468	0,759
	11-20	35	47,89	10,30			32	46,13	5,13		
	21-30	14	49,43	8,18			19	46,11	4,00		
	31-40	12	44,58	6,67			13	44,15	4,47		
	41+	34	47,91	9,20			19	44,84	4,80		
	Toplam	170	46,86	9,96			170	45,44	5,25		
<i>Dışsal Doyum</i>	1-10	75	26,17	7,84	1,705	0,151	87	32,83	4,11	2,325	0,059
	11-20	35	29,66	6,58			32	34,50	3,87		
	21-30	14	28,00	5,99			19	34,05	3,82		
	31-40	12	25,08	5,47			13	33,23	3,35		
	41+	34	27,09	7,24			19	31,11	5,60		
	Toplam	170	27,15	7,25			170	33,12	4,24		

Tablo 4.19'a göre İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, hiçbir alt boyutta okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Müdür Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul					Manila				
Alt Boyutlar	Müdür Cins.	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	Erkek	88	72,97	17,15	-0,846	0,399	54	76,70	8,89	-1,881	0,062
	Kadın	82	75,12	15,99			116	79,42	8,72		
<i>İçsel Doyum</i>	Erkek	88	46,59	10,52	-0,362	0,718	54	44,06	5,50	-2,382	0,078
	Kadın	82	47,15	9,39			116	46,09	5,02		
<i>Dışsal Doyum</i>	Erkek	88	26,38	7,16	-1,442	0,151	54	32,65	3,81	-0,985	0,326
	Kadın	82	27,98	7,31			116	33,34	4,43		

Tablo 4.20'ye göre İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, hiçbir alt boyutta okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

Alt Boyutlar	Okul Türü	İstanbul					Manila				
		N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	Kamu	97	72,68	16,66	-1,203	0,231	137	79,30	8,98	2,253	0,026*
	Özel	73	75,77	16,44			33	75,48	7,58		
<i>İçsel Doyum</i>	Kamu	97	46,35	10,20	-0,766	0,445	137	45,58	5,47	0,722	0,471
	Özel	73	47,53	9,67			33	44,85	4,20		
<i>Dışsal Doyum</i>	Kamu	97	26,33	7,05	-1,703	0,091	137	33,72	3,90	3,898	0,000*
	Özel	73	28,23	7,42			33	30,64	4,74		

Tablo 4.21’e göre İstanbul’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, hiçbir alt boyutta okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri ise, “*Genel İş Doyumu*” ($t=2,253$; $p=0,026<0,05$) ve “*Dışsal Doyum*” ($t=3,898$; $p=0,000<0,05$) alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken; “*İçsel Doyum*” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). “*Genel İş Doyumu*” ve “*Dışsal Doyum*” ortalamaları, “*Kamu*” anaokullarında anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$).

Bu verilerden, Manila’da “*Kamu*” anaokullarında çalışan Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının, “*Genel İş Doyumu*” ve “*Dışsal Doyum*” alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun nedeninin “*Kamu*” anaokullarında çalışma koşulları ve ücretin “*Özel*” okullara göre daha iyi olması, çalışma saatinin daha az olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Çalışma Saati Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

Alt Boyutlar	İstanbul						Manila				
	Çalışma S.	N	$\bar{X}$	S	t	p	N	$\bar{X}$	S	t	p
<i>Genel İş Doyumu</i>	1-6 saat	80	71,50	17,58	-1,871	0,063	87	79,72	8,26	1,771	0,078
	6-10 saat	90	76,23	15,41			83	77,34	9,30		
<i>İçsel Doyum</i>	1-6 saat	80	45,75	10,67	-1,371	0,172	87	45,90	5,05	1,160	0,248
	6-10 saat	90	47,84	9,24			83	44,96	5,43		
<i>Dışsal Doyum</i>	1-6 saat	80	25,75	7,43	-2,401	0,017*	87	33,83	3,60	2,262	0,025*
	6-10 saat	90	28,39	6,90			83	32,37	4,73		

Tablo 4.22’ye göre İstanbul’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda çalışma saatine göre anlamlı farklılık ($t=-2,401$; $p=0,017<0,05$) göstermektedir. “6-10 saat” çalışan öğretmenlerin “*Dışsal Doyum*” ortalaması, “1-6 saat” çalışan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$).

Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri ise, “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda çalışma saatine göre anlamlı farklılık ($t=-2,401$; $p=0,017<0,05$) gösterirken; diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). “1-6 saat” çalışan öğretmenlerin “*Dışsal Doyum*” ortalaması, “6-10 saat” çalışan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$).

Bu verilerden, İstanbul ve Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda daha yüksek olduğu; İstanbul’da “6-10 saat”, Manila’da ise “1-6 saat” çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyi ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Manila coğrafi konumu sebebiyle sıcak ve nemli bir iklime sahiptir. Bu durum çalışma koşullarını da zorlaştırmaktadır. Bazı okullarda klima bulunmamaktadır. Bu durumun, Manila’da “1-6 saat” çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyi ortalamalarının daha yüksek olmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleriyle Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin İlişkisine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini; *Okul öncesi öğretmenlerinin algıları İstanbul ve Manila örneklerinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleriyle Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları (İstanbul ve Manila)

		İstanbul			Manila		
ALT BOYUTLAR		Genel İş Doyumu	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Genel İş Doyumu	İçsel Doyum	Dışsal Doyum
Dönüşümcü Liderlik							
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	r	,743**	,686**	,758**	,343**	,302**	,341**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	r	,505**	,476**	,502**	,422**	,367**	,426**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Telkinle Güdüleme	r	,683**	,642**	,679**	,426**	,342**	,464**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Entelektüel Uyarım	r	,690**	,631**	,712**	,449**	,380**	,467**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Bireysel Destek	r	,694**	,640**	,706**	,413**	,362**	,413**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Etkileşimci Liderlik							
Koşullu Ödül	r	,725**	,659**	,753**	,414**	,337**	,446**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	r	-,304**	-,279**	-,312**	,127	,143	,089
	p	,000	,000	,000	,098	,064	,249
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	r	,127	,119	,127	,035	,060	-,001
	p	,100	,123	,100	,651	,437	,985
Laissez-faire Liderlik	r	-,464**	-,418**	-,486**	-,109	-,075	-,133
	p	,000	,000	,000	,159	,330	,083

** Korelasyon katsayısı 0.01 anlamlılık düzeyinde çift yönlü önem düzeyine sahiptir.

Tablo 4.23'te İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. İstanbul'da Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” ile “Genel İş Doyumu” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,743$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,343$; $p < 0,01$).

Bu veriler; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*" ile "*İçsel Doyum*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,686$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,302$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*" ile "*Dışsal Doyum*" alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,758$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,341$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*" ile "*Genel İş Doyumu*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,505$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,422$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (davranış) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*" ile "*İçsel Doyum*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,476$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,367$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (davranış) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*" ile "*Dışsal Doyum*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,502$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,426$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (davranış) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Telkinle Güdüleme*" ile "*Genel İş Doyumu*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,683$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,426$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin telkinle güdüleme davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Telkinle Güdüleme*" ile "*İçsel Doyum*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,642$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,342$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin telkinle güdüleme davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Telkinle Güdüleme*" ile "*Dışsal Doyum*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,679$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,464$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin telkinle güdüleme davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Entelektüel Uyarım*" ile "*Genel İş Doyumu*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,690$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,449$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin entelektüel uyarım davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Entelektüel Uyarım*" ile "*İçsel Doyum*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,631$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,380$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin entelektüel uyarım davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Entelektüel Uyarım*" ile "*Dışsal Doyum*" alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,712$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,467$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin entelektüel uyarım davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Bireysel Destek*" ile "*Genel İş Doyumu*" alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,694$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,413$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin bireysel destek davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da “*Bireysel Destek*” ile “*İçsel Doyum*” alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,640$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,362$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin bireysel destek davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da “*Bireysel Destek*” ile “*Dışsal Doyum*” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,706$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,413$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin bireysel destek davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da Etkileşimci Liderliğin “*Koşullu Ödül*” ile “*Genel İş Doyumu*” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,725$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,414$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin koşullu ödül davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da “*Koşullu Ödül*” ile “*İçsel Doyum*” alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,659$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,337$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin koşullu ödül davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*Koşullu Ödül*" ile "*Dışsal Doyum*" alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,753$; $p < 0,01$). Manila'da ise bu ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,446$; $p < 0,01$).

Bu bulgular; İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin koşullu ödül davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*" ile "*Genel İş Doyumu*" alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,304$; $p < 0,01$). Manila'da ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Bu veri; İstanbul'da anaokulu yöneticilerinin istisnalarla yönetim (aktif) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyum düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*" ile "*İçsel Doyum*" alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,279$; $p < 0,01$). Manila'da ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Bu bulgu; İstanbul'da anaokulu yöneticilerinin istisnalarla yönetim (aktif) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul'da "*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*" ile "*Dışsal Doyum*" alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,312$; $p < 0,01$). Manila'da ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Bu bulgu; İstanbul'da anaokulu yöneticilerinin istisnalarla yönetim (aktif) davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

“İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ile “Genel İş Doyumu” alt boyutları arasında İstanbul ve Manila’da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

“İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ile “İçsel Doyum” alt boyutları arasında İstanbul ve Manila’da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

“İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ile “Dışsal Doyum” alt boyutları arasında İstanbul ve Manila’da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

İstanbul’da “Laissez-faire Liderlik” ile “Genel İş Doyumu” alt boyutları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,464$; $p<0,01$). Manila’da ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu; İstanbul’da anaokulu yöneticilerinin laissez-faire davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul’da “Laissez-faire Liderlik” ile “İçsel Doyum” alt boyutları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,418$; $p<0,01$). Manila’da ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu; İstanbul’da anaokulu yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

İstanbul’da “Laissez-faire Liderlik” ile “Dışsal Doyum” alt boyutları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,486$; $p<0,01$). Manila’da ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu; İstanbul’da anaokulu yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilllerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri veri toplama aracındaki 36 madde ile ölçülmüştür. Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğin “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*” boyutunu “*Sıklıkla*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Koçak'ın (2006) İlköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulardan farklı olarak bu boyutun, Cemaloğlu'nun (2007) İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında “*Bazen*”, Geçmez'in (2009) kimya sektöründeki yöneticilerle gerçekleştirdiği araştırmasında ise “*Her zaman*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğin “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*” boyutunu “*Sıklıkla*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Cemaloğlu&Kılınç'ın (2012) İlköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırması da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak, Cemaloğlu'nun (2007) araştırmasında “*Bazen*”, Geçmez'in (2009) araştırmasında ise “*Her zaman*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğin “*Telkinle Güdüleme*” boyutunu “*Sıklıkla*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Koçak'ın (2006) İlköğretim öğretmenleriyle ve Şirin&Yetim'in (2009) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticileriyle gerçekleştirdiği araştırma

sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulardan farklı olarak bu boyutun, Cemaloğlu'nun (2007) İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında “*Bazen*”; Bacak&Tok'un (2013) İlköğretim öğretmenleriyle, Baloğlu v.d.'nin (2009) İlköğretim öğretmenleriyle ve Geçmez'in (2009) kimya sektöründeki yöneticilerle gerçekleştirdiği araştırmalarda ise “*Her zaman*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğin “*Entelektüel Uyarım*” boyutunu “*Sıklıkla*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Gündüz&Doğan'ın (2009) İlk ve Ortaöğretim yöneticileriyle ve Karip'in (1998) özel ve devlet İlköğretim okulu yöneticileriyle gerçekleştirdiği araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak, Çakınberk&Demirel' in (2010) sağlık personelleriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise “*Her zaman*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğin “*Bireysel Destek*” boyutunu “*Bazen*”; Manila'daki anaokulu yöneticilerinin “*Sıklıkla*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Cemoğlu'nun (2007) araştırması bu boyutun “*Bazen*” gerçekleştiği sonucu gösterirken; Koçak (2006), Gündüz&Doğan (2009), Şirin&Yetim (2009) ve Karip'in (1998) araştırmaları bu boyutun “*Sıklıkla*” gerçekleştiğini göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak bu boyutun, Çakınberk&Demirel' in (2010) sağlık personelleriyle gerçekleştirdiği araştırmada “*Her zaman*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Etkileşimci Liderliğin “*Koşullu Ödül*” boyutunu “*Sıklıkla*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Baloğlu v.d.'nin (2009) ve Cemaloğlu&Kılınç'ın (2012) İlköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak, Geçmez'in (2009) kimya sektöründeki yöneticilerle gerçekleştirdiği araştırmasında ise bu boyutun “*Her zaman*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin Etkileşimci Liderliğin “*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*” boyutunu “*Bazen*”; Manila'daki anaokulu yöneticilerinin ise “*Seyrek*” olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Cemaloğlu

(2007), Cemaloğlu&Kılınç (2012) ve Geçmez'in (2009) araştırmalarında da bu boyutun “*Bazen*” gerçekleştiği; Gündüz&Doğan'ın (2009) araştırmasında ise “*Seyrek*” olarak gerçekleştiği görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak, Çakınberk&Demirel' in (2010) sağlık personelleriyle gerçekleştirdiği araştırmada bu boyutun “*Sıklıkla*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Etkileşimci Liderliğin “*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*” boyutunu “*Bazen*” gerçekleştirdiğini göstermektedir. Cemaloğlu (2007), Cemaloğlu&Kılınç (2012) ve Gündüz&Doğan'ın (2009)'ın araştırma sonuçlarının bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak, Çakınberk&Demirel' in (2010) sağlık personelleriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise bu boyutun “*Sıklıkla*” gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin Etkileşimci Liderliğin “*Laissez-faire Liderlik*” boyutunu “*Seyrek*” olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Cemaloğlu&Kılınç (2012) ve Gündüz&Doğan'ın (2009) araştırma sonuçlarının bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak, Cemaloğlu (2007) ve Geçmez'in (2009) araştırmalarında bu boyutun “*Bazen*”, Çakınberk&Demirel' in (2010) araştırmasında ise “*Sıklıkla*” gerçekleştiği görülmüştür.

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stillerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Cinsiyet değişkeni,

İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin cinsiyete göre Dönüşümcü Liderliğin “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Kadın öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” alt boyutunda daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler. Geçmez'in (2009) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu bulgudan farklı olarak, Cemaloğlu (2007), Koçak (2006) ve Töremen&Yasan'ın (2010) araştırmalarında ise anaokulu yöneticilerinin “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” davranışını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin ise, Etkileşimci Liderliğin “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Erkek öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunda daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

Yaş değişkeni,

İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin, Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin “Telkinle Güdüleme” ve “Koşullu Ödül” alt boyutlarında öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). 26-33 ile 34-41 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “Koşullu Ödül” alt boyutunda daha fazla sergilediklerini düşünürken; 18-25 ile 26-33 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “Telkinle Güdüleme” alt boyutunda daha fazla sergilediklerini düşünmektedir. Geçmez'in (2009) araştırmasında da anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri, “Telkinle Güdüleme” ve “Koşullu Ödül” alt boyutlarında öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Cemaloğlu'nun (2007) araştırmasında da

“Koşullu Ödül” alt boyutunda, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu bulgular, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ise, “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*” alt boyutunda öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Cemaloğlu’nun (2007) ve Geçmez’in (2009) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Eğitim durumu değişkeni,

İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*”, “*Bireysel Destek*” ve “*Koşullu Ödül*” alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Cemaloğlu (2007) ve Geçmez’in (2009) araştırmalarında da “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*” ve “*Koşullu Ödül*” alt boyutlarında anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulgu, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin ise “*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*” alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Geçmez’in (2009) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna karşılık Bacak&Tok (2013), Çakınberk&Demirel (2010) ve Töremen&Yasan’ın (2010) araştırma sonuçlarında anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$).

Mesleki kıdem değişkeni,

İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Bacak&Tok’un (2013) ve Çakınberk&Demirel (2010) ve Şirin&Yetim’in (2009) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin ise Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*”, “*Koşullu Ödül*”, “*Laissez-Faire Liderlik*” alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Cemaloğlu'nun (2007) araştırmasında anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin “*Koşullu Ödül*” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılrken; Töremen&Yasan'ın (2010) araştırmasında “*Telkinle Güdüleme*” alt boyutunda mesleki kıdeme anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmen sayısı değişkeni,

İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Boğa'nın (2010) araştırması bu bulguyu desteklemektedir.

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin ise “*Bireysel Destek*” alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$).

Okul müdürünün cinsiyeti değişkeni,

İstanbul ve Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin çeşitli alt boyutlarında okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Kültür'ün (2006) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Okul türü değişkeni,

İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin çeşitli alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılık ($p<0,05$) gösterdiği; Manila'da ise anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmüştür. Filipinler'de Algarne'nin (2003) Rizal High School'un müdürlerinin liderlik stillerini incelediği araştırmasının sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Çalışma saati değişkeni,

İstanbul'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*”, “*Bireysel Destek*”, “*Koşullu Ödül*” ve “*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*” alt boyutlarında çalışma saatine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Geçmez'in (2009) yöneticilerin liderlik dönüşümcü ve etkileşimci stilleri üzerine gerçekleştirdiği araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Manila'daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin ise hiçbir alt boyutta çalışma saatine göre farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Filipinler'de Panes'in (2003) Jose Rizal Üniversitesi'nde bazı yöneticilerin liderlik becerilerini incelediği ve Petre'nin (2003) Manila'daki bazı özel üniversitelerde dekanların liderlik davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmaların sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri incelendiğinde, aritmetik ortalamaların “*Genel İş Doyumu*”, “*İçsel Doyum*” ve “*Dışsal Doyum*” şeklinde sıralandığı görülmüştür. En yüksek ortalama “*Genel İş Doyumu*” ndadır. Bu bulgudan farklı olarak, Yelboğa (2007) ve Köroğlu'nun (2012) araştırmalarında aritmetik ortalamaların “*İçsel Doyum*”, “*Genel İş Doyumu*” ve “*Dışsal Doyum*” şeklinde sıralandığı bulunmuştur.

5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Cinsiyet değişkeni,

İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yelboğa'nın (2007) ve Sat'ın (2011) bankacılık, Bilir'in (2007), Koç&Yazıcıoğlu (2009) ve Bacak&Tok'un (2013) eğitim, Pelin&Öztürk'ün (2010) ise turizm alanında gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. Bu bulgudan farklı olarak, Koçak (2006) ve Yılmaz&Ceylan'ın (2011) İlköğretim öğretmenleriyle, Kahraman v.d.'nin (2011) ise yoğun bakım hemşireleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarda çalışanların iş doyumunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$).

Yaş değişkeni,

İstanbul'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin “*Genel İş Doyumu*” ve “*İçsel Doyum*” alt boyutlarında öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). “18-25” ile “26-33” yaş grubu arasındaki Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilir (2007), Kale (2007), Yelboğa (2007), Sat (2011) ve Yiğit v.d. (2011) ve Bacak&Tok'un (2013) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin ise hiçbir alt boyutta yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Şahin&Dursun (2009) ve Teltik'in (2009) araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Eğitim durumu değişkeni,

İstanbul'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin, “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Teltik (2009), Pelit&Öztürk'ün

(2010), Kahraman v.d.nin (2011) ve Bacak&Tok'un (2013) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin ise hiçbir alt boyutta eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Şahin&Dursun (2010), Taşdan&Tiryaki (2008), Kale (2007), Sat (2011) ve Yelboğa'nın (2007) araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Mesleki kıdem değişkeni,

İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin, hiçbir alt boyutta mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Şahin&Dursun (2009), Bilir (2007), Kale (2007), Yılmaz&Ceylan (2011), Karadağ v.d. (2009) ve Teltik'in (2009) araştırma sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgudan farklı olarak, Bacak&Tok (2013), Yelboğa (2007), Karataş&Güleş (2010) ve Kahraman v.d.nin (2011) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$).

Öğretmen sayısı değişkeni,

İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin hiçbir alt boyutta okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Boğa (2010) ve Teltik'in (2009) araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir. Bu bulgudan farklı olarak, Yılmaz'ın (2012) araştırmasında İlköğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$).

Okul müdürünün cinsiyeti değişkeni,

İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin, hiçbir alt boyutta okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Fakat bu değişkene alt problemleri içerisinde yer veren bir araştırma bulunamamıştır.

Okul türü değişkeni,

İstanbul'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin hiçbir alt boyutta okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Sat'ın (2011) araştırma sonucu bu bulguyu desteklemektedir.

Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin ise “*Genel İş Doyumu*” ve “*Dışsal Doyum*” alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Bu bulguyu destekler nitelikte, Gençtürk (2008), Teltik (2009), Karaca&Balcı (2011) ve Yılmaz'ın (2012) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$).

Çalışma saati değişkeni,

İstanbul ve Manila'daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin, “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda çalışma saatine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Kahraman v.d.nin (2011) ve İnandı v.d nin (2010) araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir.

5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleriyle Kendilerinde Algıladıkları İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

İstanbul ve Manila’da, anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle, Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Bu ilişkiye göre öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışları arttıkça iş doyumlarının da artış gösterdiği söylenebilir. Bir başka deyişle, kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan, mesleki olarak güçlü yönlerinin geliştirilmesi konusunda yardımcı olan, kendilerine özel alanlarını dikkate alıp bir birey olarak gören, düşüncelerine değer veren, farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranan, övgü ile söz eden okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Koçak (2006), Bilir (2007), Boğa (2010), Karadağ v.d. (2011) ve Yılmaz&Ceylan’ın (2011) ilköğretim kademesindeki okul yöneticileriyle; Bayındır’ın (2004) yoğun bakım hemşireleriyle, Yıldırım’ın (2004) ilaç sektöründe, Özsöylemez’in (2009) ise bankacılık sektöründe gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Akdoğan’ın (2002) askeri alanda öğretim elemanlarıyla yapmış olduğu araştırmada, amirlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretim elemanlarının iş doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Karaca’nın (2008) merkez ve taşra teşkilatında yapılanması bulunan bir kamu kuruluşunda gerçekleştirdiği araştırmasında, dönüşümcü liderliğin çalışanların iş doyumunu artırdığı görülmüştür. Karadağ v.d.’nin (2011) aktardığına göre ise, Bryman’ın (1992) araştırmasında dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin, çalışanların iş doyum ve performans arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ledoux (1999) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise dönüşümcü liderlik özellikleri taşıyan okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, ayrıca öğretmenler arasındaki etkileşim ve uyumun üst düzeyde olduğunu saptanmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerinin yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin belirlenmesi, öğretmenlerin iş doyumunun saptanması ve buna göre anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin iş doyumları arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konmasını amaçlayan bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak aşağıda verilmiştir.

6.1.1. Anaokulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Sonuçlar

1. İstanbul ve Manila’da anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik özelliklerini taşıyıp taşımadıklarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerini “*Dönüşümcü Lider*” olarak algıladıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre anaokulu yöneticileri Dönüşümcü Lider özelliklerini en çok “*Telkinle Güdüleme*” alt boyutunda gerçekleştirmektedirler. Buna göre İstanbul ve Manila’daki anaokulu yöneticileri, öğretmenlerini güdüleyerek ve onlara ilham vererek, takım ruhunu harekete geçirmektedir (Bass, 1989, s.107; Akt.Cemaloğlu, 2007, s.80). Böylece öğretmenlerin zorluklara karşı koyma ve paylaşılan amaçlar için girişimde bulunmalarına ve çaba göstermelerine zemin hazırlanmaktadır (Celep, 2004, s.94).
2. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

görülmüştür. Buna göre İstanbul’da *Kadın* öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*” alt boyutunda daha fazla gerçekleştirdiği görüşünde iken; Manila’da *Erkek* öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*” alt boyutunda daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

3. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre İstanbul’da 26-33 ile 34-41 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “*Koşullu Ödül*” alt boyutunda daha fazla sergilediklerini düşünürken; 18-25 ile 26-33 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini “*Telkinle Güdüleme*” alt boyutunda daha fazla sergilediklerini düşünmektedir. Manila’da ise 34-41 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini, “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*” alt boyutunda daha fazla sergilediklerini düşündüğünü sonucuna ulaşılmıştır.
4. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre İstanbul’da “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*”, “*Bireysel Destek*” ve “*Koşullu Ödül*” alt boyutları için *Ön lisans* mezunları ortalaması daha yüksek iken; Manila’da “*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*” alt boyutunda *Lisans* mezunlarının ortalaması anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.
5. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre İstanbul’da anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin hiçbir alt boyutta mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülürken; Manila’daki öğretmenlerin mesleki kıdem

yılları arttıkça yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının farklılaştığı görülmüştür. “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*” alt boyutu için; 16-20 yıl, “*Telkinle Güdüleme*” alt boyutu için; 6-10 yıl ve 16-20 yıl, “*Entelektüel Uyarım*” alt boyutu için; 21 yıl ve üzeri, “*Koşullu Ödül*” alt boyutu için; 16-20 yıl, “*Laissez-Faire Liderlik*” alt boyutu için; 6-10 yıl ve 16-20 yıl gruplarında anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Özetle Manila’daki öğretmenlerin mesleki kıdem yılları arttıkça yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları farklılaşmaktadır.

6. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre İstanbul’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri hiçbir alt boyutta okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermezken; Manila’da öğretmen sayısı “11-20” arasında olan okullardaki okul öncesi öğretmenlerinin, yöneticilerinin liderlik stillerini “*Bireysel Destek*” alt boyutunda daha fazla gerçekleştirdiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

7. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında müdür cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre İstanbul’da okul müdürü “*Kadın*” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*” ve “*Bireysel Destek*” alt boyutlarında daha çok gerçekleştirdiğini düşünürken; okul müdürü “*Erkek*” olan öğretmenler yöneticilerinin liderlik stillerini daha çok “*Laissez-Faire Liderlik*” alt boyutunda gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Manila’da ise okul müdürü “*Kadın*” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*” “*Telkinle Güdüleme*” ve “*Koşullu Ödül*” alt boyutlarında daha çok gerçekleştirdiğini düşünmektedir.

8. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İstanbul’da okul türü “Özel” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini, “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*İdealleştirilmiş Etki (Davranış)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*”, “*Bireysel Destek*”, “*Koşullu Ödül*”, “*İstisnalarla Yönetim (Aktif)*” ve “*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*” alt boyutlarında daha fazla sergilediklerini düşünürken; Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin hiçbir alt boyutta okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
9. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İstanbul’da çalışma saati “6-10 saat” olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik stillerini “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”, “*Telkinle Güdüleme*”, “*Entelektüel Uyarım*”, “*Bireysel Destek*”, “*Koşullu Ödül*” ve “*İstisnalarla Yönetim (Pasif)*” alt boyutlarında daha fazla sergilediklerini düşünürken; Manila’daki anaokulu yöneticilerinin liderlik stillerinin hiçbir alt boyutta çalışma saatine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. İstanbul ve Manila’da Okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek iş doyumunu “*Genel İş Doyumu*” alt boyutunda; en düşük iş doyumunu ise “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda algıladıkları görülmüştür. Buna göre İstanbul ve Manila’daki öğretmenlerin genel olarak işlerinden memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. İstanbul ve Manila’da Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin hiçbir alt boyutta cinsiyete, mesleki kıdeme, okuldaki öğretmen sayısına ve okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken, farklılık gösteren değişkenler diğer maddelerde belirtilmiştir.
3. İstanbul’da “18-25” ile “26-33” yaş grubu arasındaki Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunurken; Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin hiçbir alt boyutta yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.
4. İstanbul’da “*Önlisans*” ile “*Lisans*” mezunu olan Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin “*Dışsal Doyum*” alt boyutunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken; Manila’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeylerinin hiçbir alt boyutta eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
5. İstanbul’daki Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde algıladıkları iş doyum düzeyleri, hiçbir alt boyutta okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken; Manila’da “*Kamu*” anaokullarında çalışan Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının, “*Genel İş Doyumu*” ve “*Dışsal Doyum*” alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Anaokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları

1. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin liderlik stilleri ile ilgili olarak, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen en önemli Dönüşümcü Liderlik boyutunun İstanbul’da “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”; Manila’da ise “*Entelektüel Uyarım*” alt boyutu olduğu bulunmuştur. *İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*; liderin, çevresindeki insanların kendisi ile beraberliğini mutlu ve gurur verici hale getirmesini, grup yararını ön plana çıkarmasını, kendisine saygı duyacak eylemleri sergilemesi ve güçlü biri olduğu izlenimi vermesi özelliğini kapsamaktadır (Karip, 1998, s.446). *Entelektüel Uyarım* sergileyen liderler ise; izleyenlerin kendi yöntemleriyle yaptıkları iş ve eylemleri sorgulamaları ve geçmişle olan bağlarının koparılması konusunda onları cesaretlendirir (Bass ve Avolio, 1993; Akt. Cemaloğlu, 2007, s.81). Buna göre, bu özellikleri sergileyen dönüşümcü liderlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Birlikte çalıştığı öğretmenlerle iyi iletişim kurabilen, onları değişime ve yeniliğe yönlendirebilen, ihtiyaçlarını önemseyen, iyi bir model olabilen ve rehberlik edebilen yöneticilerin öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin yaptıkları işten memnuniyet duymaları, yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarının farkında olmasından, onlara destek olmasından, onlara karşı sergilemiş oldukları adil ve demokratik tutumdan, onların düşüncelerine değer vermesinden ve farklı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranmasından kaynaklanıyor olabilir.
2. Özetle, anaokulu yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik davranışlarını gerçekleştirmede yeterli olmalarının ve bu liderlik davranışlarını sıklıkla sergilemelerinin; öğretmenlerin işlerinden memnun olmalarını ve işlerini severek yapmalarını sağladığı söylenebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

6.2. Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için ayrı bir birim kurulabilir ve bu birimde adaylara liderlik becerilerini kazandıracak ve geliştirecek teorik ve uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu yapılamıyorsa, okul yöneticilerinin atama kistaslarına liderlik alanında hizmet içi eğitimlere katılma zorunluluğu getirebilir. Böylece, öğretmenlerin iş doyumu ve algıları konusunda yöneticilerde farkındalık oluşturulabilir.
2. Okul yöneticisi atamalarında, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans/doktora yapmış olanlara daha fazla ek puan verilerek, yönetici adayları lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.
3. Okul yöneticilerinin atamalarında göz önünde bulundurulacak ölçütler arasında liderlik becerileri ile ilgili değerlendirmelere de yer verilebilir. Bu beceriler çeşitli testlerle sınanabilir.
4. Eğitimin her kademesinde (okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim) anket, vb. yöntemler ile öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları liderlik sergileme düzeyi belirlenerek, liderlik davranışı sergileme konusunda başarılı görülen yöneticiler ödüllendirilebilir. Bu durum okul yöneticilerini daha fazla liderlik davranışı sergileme konusunda teşvik edebilir.
5. Milli eğitim müfettişlerinin, yöneticilerin liderlik davranışları konusunda bilgi sahibi olmaları açısından gerekli eğitimler düzenlenebilir. Denetmenlerin aldıkları bu eğitimler ile okul teftişlerinde okul denetim raporlarında, yöneticilerin liderlik sergileme tutumları hakkında gözlemlerine yer vermeleri, okul yöneticilerini teşvik edici bir unsur olabilir.

6. Okul yöneticileri, okul içinde belirli aralıklarla öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli çalışmalar yapabilir. İstek ve ihtiyaçlarının önemsendiğini ve karşılandığı gören öğretmenlerin iş doyumunu yükseltebilir. Ayrıca yöneticiler, öğretmenlere bireysel destek sağlamada daha yeterli hale gelebilir.
7. Kurumda çalışan öğretmenin ihtiyaç duyduğu anda yöneticisine rahatlıkla ulaşabilmesi çok önemli bir konudur. Bu hususla ilgili olarak okullara ‘Açık Kapı’ uygulaması getirilebilir. Yöneticisine kolaylıkla ulaşabileceğini bilen öğretmen kendini daha güvende hissedebilir.
8. Bu araştırma okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yöneticilerini değerlendirmeleri ile sınırlı kalmıştır. Benzer çalışmalar eğitimin diğer kademelerinde farklı değişkenleri de (fiziki durum, kültürel yapı, vb.) dikkate alarak gerçekleştirilebilir. Çalışmalar iki ya da daha fazla ülkeyi, ya da aynı ülke içerisindeki iki farklı ili kapsayarak, görüşlerin karşılaştırılması şeklinde hazırlanabilir. Özellikle özel okullarda bu konuda daha fazla araştırma gerçekleştirilebilir.
9. Bu çalışmada yer alan boyutlar genişletilerek, çalışmaya veli ve öğrenciler de dahil edilebilir. Çalışma farklı versiyonlarla tekrar edilebilir.
10. Araştırmada veri toplama aracı olarak “anket” kullanılmıştır. Farklı veri toplama yöntemlerinden (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanarak da çeşitli araştırmalar yapılabilir. Farklı araştırma yöntemleri de kullanılabilir (nitel araştırma, vb.).

KAYNAKÇA

AKDOĞAN, E. (2002). *Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AKIN, Uğur (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

AKKURT, Zeynep (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

AKSEL, İbrahim (2003). *İşletme Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının İş Tatmini Üzerine Etkileri ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

ALGARNE, Edna F. (2003). *Leadership Styles Of Administrators of Rizal High School, A Thesis Presented to the Graduate School Jose Rizal University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Education Major in Educational Administration, Jose Rizal University, Philippines.*

ALTINKURT, Yahya & YILMAZ, Kürşad (2012). Relationship between School Administrators' Organizational Power Sources and Teachers' Organizational Citizenship Behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1843-1852. www.edam.com.tr/estp adresinden elde edildi.

ARIKAN, Semra (2001). Otoriter ve Demokratik Liderlik Tarzları Açısından Atatürk'ün Liderlik Davranışının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 235-236.

ARISOY, Burcu (2007). *Örgütsel İletişimin Motivasyon ve İş Doyumu Üzerine Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ATAMAN, Göksel (2002). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

AVOLIO, Bruce J. & BASS, Bernard M. (1995). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, California: Mind Garden.

AVOLIO, Bruce J. & BASS, Bernard M. (1999). Re-examining The Components Of Transformational And Transactional Leadership Using The Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

AYDIN, Ayhan (1997). *Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir? 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 1, 82-87.

AYDIN, Deniz (2006). *Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AYDIN, Mustafa (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

AYDIN, Mustafa (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

BALCI, Ali (2002). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

BALCI, Ali (2011). *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BALOĞLU, Nuri, KARADAĞ, Engin & GAVUZ, Şevki (2009). Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stillerinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal ve Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 457-479. <http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/> adresinden elde edildi.

BAYINDIR, Ayfer (2004). *Yöneticide Algılanan Liderlik Davranışının Yoğun Bakım Ünitelerinde Çalışan Hemşirelerin İş Doyumu Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BERBER, Aykut (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü. *Yönetim Dergisi*, 11(36), 33-50. <http://kutuphane.dogus.edu.tr> adresinden elde edildi.

BERBER, Aykut (2002). Dönüşümsel Liderlik Perspektifinin Analitik Hiyerarşi Prosesi Tekniği ile Analizi İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 31(1). <http://isletme.istanbul.edu.tr/> adresinden elde edildi.

BİLİR, Meryem E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

BOĞA, Çiğdem (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

BURSALIOĞLU, Ziya (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener , ÇOKLUK, Ömay & KÖKLÜ, Nilgün (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CAFOĞLU, Zuhale. (1997). *Liderlik:Bilgi-Karizma-Değişim*. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 1, 133-138.

CANBULAT, Serkan (2007). *Duygusal Zeka'nın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

CELEP, Cevat (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

CEMALOĞLU, Necati & KILINÇ, Ali Ç. (2012). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132-156.

CEMALOĞLU, Necati (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 165-194.

CEMALOĞLU, Necati (2007). Orta Kademe Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 73-112.

CEYLAN, Adnan & BEGEÇ, Suat, (2000, Mayıs). *Fiedler'in Liderlik Modeliyle ilgili Olarak Tuzla Piyade Okul Komutanlığında Yapılan Bir Araştırma*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Nevşehir.

ÇAKINBERK, Arzu & DEMİREL, Erkan T. (2010). Örgütsel Bağlılığın Belirleyicisi Olarak Liderlik: Sağlık Çalışanları Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 103-119. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/> adresinden elde edildi.

ÇELİK, Vehbi (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÇELİK, Vehbi (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DALE, Jack C. Jr. (2012). *The Correlation Of The Perceived Leadership Style Of Middle School Principals To Teacher Job Satisfaction And Efficacy* (Master Thesis, Liberty University, USA). <http://digitalcommons.liberty.edu/> adresinden elde edildi.

DİNDAR, A. M. (2001). *Lider, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

ERÇETİN, Şule (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınevi.

ERDOĞAN, İrfan (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ERDOĞAN, İrfan (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EREN, Erol (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

ERİNÇİN, Özlem (2005). *Kadın Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Astlarının İş Tatmini Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

GEÇMEZ, Tuğba (2009). *Yöneticilerin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri İle Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki ve Kimya Sektöründe Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

GENÇTÜRK, Ayça (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

GÜLŞEN, Celal (2011). Sınıfta Motivasyon Sürecinin Yönetimi. C. Gülşen (Ed), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (s. 163-194). Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜLŞEN, Celal & GÖKYER, Necmi. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜNDÜZ, Hasan B. & DOĞAN, Aysel (2009). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Yaratıcılık Düzeyleri. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/263.pdf> adresinden elde edildi.

GÜZEL, Tülay & AKGÜNDÜZ, Yılmaz (2011). Liderlik Davranışlarının Orta Düzey Yöneticiler Üzerindeki Etkisi ve Yöneticilerin Tükenmişlik Düzeyleri İle İlişkisi; Kuşadası Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2).

HODGETTS, Richard M. (1990). *Management (Theory, Process and Practise)* (Çev: C. Çetin & E.C. Mutlu). İstanbul: Der Yayınları.

HOY, Wayne K. & MISKEL, Cecil G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Educational Administration: Theory, Research and Practice)* (Çev: S. Turan). 7. Baskıdan çeviri. Ankara: Nobel Dağıtım.

Implementing Rules And Regulations Of Republic Act: Kindergarten Education Act. (2012). www.deped.gov.ph, 10157, 17 April 2012.

İNANDI, Yusuf & AĞGÜN, Nazlı & ATİK, Ümide (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-126. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> adresinden elde edildi.

KAHRAMAN, Gülyan, ENGİN, Esra, DÜLGERLER, Şeyda & ÖZTÜRK, Emel (2011). Yoğun Bakım Hemşirelerinin İş Doyumları ve Etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(11), 12-18. <http://www.deuhyoedergi.org> adresinden elde edildi.

KALE, Fatma (2007). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.

KARACA, Bülent & BALCI, Velittin (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini Üzerine Ampirik Bir Çalışma: Ankara'daki Devlet Okulları İle Özel Okullar Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 33-40.

KARACA, Seçkin (2008). *Orta Kademe Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların İş Tatminine Etkisi Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KARADAĞ, Engin , BAŞARAN, Arif & KORKMAZ, Tuğba (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45. <http://sbe.balikesir.edu.tr/> adresinden elde edildi.

KARASAR, Niyazi (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAŞ, Süleyman & GÜLEŞ, Hatice (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89. <http://sosyaldergi.usak.edu.tr/> adresinden elde edildi.

KARİP, Emin (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.

KARSLI, Mehmet D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.

KAYA, Yahya K. (1991). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.

KESER, Aşkın (2006). Çağrı Merkezi Çalışanlarında İş Yükü Düzeyi ile İş Doyumu İlişkisinin Araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11)1, 100-119. <http://kosbed.kocaeli.edu.tr> adresinden elde edildi.

KILIÇ, Gülten (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

KOÇ, Hakan , YAZICIOĞLU, İrfan & HATİPOĞLU, Hüseyin (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.

KOÇAK, Tuncay (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

KOÇEL, Tamer (1998). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

KOÇEL, Tamer (2001). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici ve Organizasyonlarda Davranış. Klasik Modern - Çağdaş Yaklaşımlar ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi.

KOONTZ, Harold & O'DONNELL, Cyril (1972). *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*. Tokyo: McGraw-Hill Book.

KÖROĞLU, Özlem (2012). İçsel ve Dışsal İş Doyum Düzeyleri İle Genel İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Turist Rehberleri Üzerinde Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275-289.

KREITNER, Robert & KINICKI, Angelo (1995). *Organizational Behavior* (3rd. Ed). Chicago: Richard D. Irwins. Inc.

KUNHERT, W. K. & LEWIS P. (1987). Transcational and Transformational Leadership: A Constructive, Developmental Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.

KÜLTÜR, Yusuf Z. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

LUTHANS, Fred (1995). *Organizational Behavior*. USA: Mc Graw Hill.

MCCOLL-KENNEDY, Janet R. & ANDERSON, Ronald D. (2005). Subordinate–Manager Gender Combination and Perceived Leadership Style Influence on Emotions, Self-Esteem and Organizational Commitment. *Journal of Business Research* ,58, 115– 125. Doi: 10.1016/S0148-2963(03)00112-7

MCFARLAND, Dalton E. (1970). *Management Principles and Practices*, Michigan State University, Third Edition. Printed in the USA: The Macmillan Company.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 14 Haziran 1973.

MORRISON, Keith (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London and New York: Routledge Falmer.

OWENS, Robert G. (1987). *Organizational Behavior In Education*. New Jersey: Prentice-Hall International Inc.

ÖZGÜVEN, İbrahim E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Sistem Ofset.

ÖZMEN, Ahmet (2003). Uygulamalı Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/ioltp/2294/unite03.pdf> adresinden elde edildi.

ÖZSÖYLEMEZ, Orhan (2009). *Algılanan Liderlik Tarzlarının İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Örgütle Özdeşleşmenin Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

PANES, Jannette B. (2003). *Leadership Skills of Selected Administrators of Jose Rizal Universitys As Assessment*, A Thesis Presented to the Graduate School Jose Rizal University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Education Major in Educational Administration, Jose Rizal University, Philippines.

PELİT, Elbeyi & ÖZTÜRK, Yüksel (2010). Otel İşletmeleri İşgörenlerinin İş Doyum Düzeyleri: Sayfiye ve Şehir Otel İşletmeleri İşgörenleri Üzerinde Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 43-72.

PETRE, Antonia T. (2003). *Comparative Analysis of Leadership Behaviors of College Deans in Selected Private Schools in Metro Manila*, A Thesis Presented to the Graduate School Jose Rizal University, Mandaluyong City, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Education Major in Educational Administration, Jose Rizal University, Philippines.

Policies And Guidelines On The Implementation Of The Universal Kindergarten Education Program. (2012). www.deped.gov.ph, 20 March 2012.

ROBBINS, Stephen, P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: S.A. Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş. Basım ve Yayım.

RODRIGUEZ, Rafael A. & ECHANIS, Erlinda S. (1990). *Fundamentals of Management*. Text and Philippine Cases. Philippines: Diwata Publishing.

RYAN, Chris (1995). *Researching Tourist Satisfaction Issues, Concepts, Problems*. London: Routledge.

SABUNCUOĞLU, Zeyyat & TÜZ, Melek (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.

SAT, Sultan (2011). *Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya’da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, Fred D. (1980). *The New School Executive, A Theory of Administration* (2. Edition). USA: Harper&Row Publishers.

SERGIOVANNI, Thomas J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 4(13), 5-13.

ŞAHİN, Hülya & DURSUN, Aylin (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174.

ŞİRİN, Erkan F. & YETİM, Azmi A. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Yönetici Algıları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.

ŞİŞMAN, Mehmet & TAŞDEMİR, İbrahim (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ŞİŞMAN, Mehmet (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ŞİŞMAN, Mehmet (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TAŞDAN, M. & TİRYAKİ, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54–70.

TELTİK, Hilal (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TEVRUZ, Suna , ARTAN, İnci & BOZKURT, Tülay (1999). *Davranışlarımızdan Seçmeler (Örgütsel Yaklaşım)*. İstanbul: Beta Yayınları.

TINAZ, Pınar (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*, İstanbul : Beta Yayınları.

TOK, Türkay N. & BACAK, Esen (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1135-1166. <http://www.j-humansciences.com/> adresinden elde edildi.

TOSUN, Ülkü (2001). *Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Anlayışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TÖREMEN, Fatih & YASAN, Tezcan (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 27-39.

UNESCO & UNICEF (2012). EFA Goal 1: Early Childhood Care and Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002171/217145e.pdf> adresinden elde edildi.

VAN NIEKERK, Magdalena M. (2005). Transformational Leadership At A Higher Education Institution (Master Thesis, University Of South Africa, South Africa). <http://uir.unisa.ac.za/> adresinden elde edildi.

WEISS, D. J. , DAWIS, R. V. ENGLAND, G. W. & LOFQUIST, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University Of Minnesota: Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation.

YALÇIN, Selçuk, A. (1991). *Personel Yönetimi*. İstanbul, Beta Yayınları.

YAMAN, Erkan (2009). *Yönetim Psikolojisi Açısından, İşyerinde Psikoşiddet - Mobbing-*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

YAVUZ, Ercan & TOKMAK, Cüneyt (2009). İş görenlerin Etkileşimci Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 1(2), 17-35.

YELBOĞA, Atilla (2007). Bireysel Demografik Değişkenlerin İş Doyumu İle İlişkisinin Finans Sektöründe İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.

YILDIRIM, Bülent H. (2004). *Çalışanların İş Tatmini İle Yöneticilerin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler Üzerine İlaç Sektöründe Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YILDIRIM, Cansu (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

YILDIZBAŞ, Fusun & APAYDIN, Şafak (2004). Kültür ve Çocuk Oyunları İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 96-104.

YILMAZ, Ali & CEYLAN, Çiğdem B. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(17), 277-394.

YILMAZ, Kürşad (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. http://www.ajesi.anadolu.edu.tr/articles/AJESI_2_2/AJESI_2_2_Article_1.pdf adresinden elde edildi.

YILMAZ, Sefer (2012). Öğretmenlerin İş Doyumları, Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerine Kayseri’de Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 239-262. <http://sbe.erciyes.edu.tr> adresinden elde edildi.

YİĞİT, Ruhi , DİLMAÇ, Bülent & DENİZ, Engin M. (2011). İş ve Yaşam Doyumu: Konya Emniyet Müdürlüğü Alan Araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1-18.

ZEL, Uğur (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1: Araştırma Anketi (Türkçe)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu anket formu; Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki hakkında genel bir değerlendirme yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara verdiğiniz cevapların doğruluğu, araştırmanın sağlıklı bir sonuç ortaya koyabilmesi açısından son derece önemlidir. Ankete vermiş olduğunuz cevaplar, araştırma amacı dışında kullanılmayacak olup, kesinlikle gizli kalacaktır.

Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bölümdeki açıklamaları okuduktan sonra soruları cevaplayınız. Katılımınız için teşekkür ederim...

Merve AKYOL KILIÇ

Fatih Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

merveakyolkilic@hotmail.com

1. BÖLÜM:

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

1) Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kadın

2) Yaşınız?

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

3) Eğitim durumunuz?

() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

4) Kıdem yılınız?

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

5) Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı?

() 1-10 () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üstü

6) Görev yaptığınız okuldaki Müdürün cinsiyeti?

() Erkek () Kadın

7) Görev yaptığınız okulun türü?

() Kamu () Özel

8) Günlük çalışma saatiniz?

() 1-6 saat () 6-10 saat

2. BÖLÜM:

ÇOKLU FAKTÖR LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım,

Bu envanter okul müdürünüzün liderlik biçimini, sizin algıladığınız şekilde tanımlamak için uygulanmaktadır. Aşağıda yöneticilerin liderlik davranışları ile ilgili maddeler vardır. Her madde bir liderlik davranışına işaret etmektedir. Bu maddelerdeki davranışları yöneticinizde ne kadar sıklıkla görüyorsanız, ona uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.

ÇOKLU FAKTÖR LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ	HİÇBİR ZAMAN	SEYREK OLARAK	BAZEN	SIKLIKLA	HER ZAMAN
	0	1	2	3	4
1. Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
2. Önemli kararları uygun olup – olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.	()	()	()	()	()
3. Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.	()	()	()	()	()
4. Dikkati, düzenliksizler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.	()	()	()	()	()
5. Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.	()	()	()	()	()
6. En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.	()	()	()	()	()
7. Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.	()	()	()	()	()
8. Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.	()	()	()	()	()
9. Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.	()	()	()	()	()
10. Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	()	()	()	()	()
11. Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	()	()	()	()	()
12. Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.	()	()	()	()	()
13. Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.	()	()	()	()	()

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

NOT: “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (5x Kısa)” (MLQ Multifactor Leadership Questionary) Bass ve arkadaşları (Bass, 1985; Seltzer ve Bass, 1990; Bass ve Avolio,1994) tarafından geliştirilmiş, Doç. Dr. Mehmet Korkmaz (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, Ming Garden ve Doç. Dr. Mehmet Korkmaz’dan izin alarak kullanılmıştır.

3.BÖLÜM:

MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda yapmakta olduğunuz işe karşı duygu ve durumlarınızı gösteren ifadeler bulunmaktadır. Lütfen bu ifadelerden size en uygun olanı seçerek ‘X’ işareti koyunuz.

1=Hiç Memnun Değilim 2=Memnun Değilim 3= Kararsızım 4=Memnunum
5=Çok Memnunum

		Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1	Beni her zaman meşgul etmesinden					
2	Tek başıma çalışmama imkân vermesinden					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilmeme imkân vermesinden					
4	Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesinden					
5	Yöneticimin astlarını idare tarzından					
6	Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden					
7	Vicdanıma uygun şeyler yapabilme olanağımın olmasından					
8	Bana sabit bir iş olanağı sağlamasından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansım olmasından					

11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olmasından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından					
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten					
14	İşte terfi olanağımın olmasından					
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden					
16	Kendi yeteneklerimi uygulama şansını vermesinden					
17	Çalışma şartlarından					
18	Çalışma arkadaşlarımla anlaşmalarından					
19	Yaptığım iş karşılığında takdir edilmemden					
20	Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden					

NOT: “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” , Weiss, David, England ve Lofquist (1967) tarafından iş doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçek gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

EK-1: Araştırma Anketi (İngilizce)

PERSONAL INFORMATION FORM

Dear Participant;

This questionnaire prepared to make an overall assessment between kindergarten manager's leadership styles and teachers job satisfaction. The answers given to the survey will be used for an overall assessment and will remain strictly confidential.

The survey consists of three parts. Please answer the questions after reading the descriptions of each section. Thank you for your participation...

Merve AKYOL KILIÇ

Fatih University/ İstanbul/TURKEY

Social Sciences Institute Master Student

merveakyolkilic@hotmail.com

PART 1:

Please mark the appropriate box next to your answer choice. Please answer all the questions to the best of your ability.

1) Gender?

☐ Male ☐ Female

2) Age?

☐ 18-25 ☐ 26-33 ☐ 34-41 ☐ 42-49 ☐ 50 and higher

3) Educational status?

☐ Associate Degree ☐ Bachelor's Degree ☐ Master ☐ Doctor's Degree

4) Experience?

☐ 1-5 years ☐ 6-10 years ☐ 11-15 years ☐ 16-20 years ☐ 21 years and higher

5) Number of teachers at your school?

☐ 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41 and higher

6) Gender of your principal?

☐ Male ☐ Female

7) Status of Your School?

☐ Public ☐ Private

8) Daily working hours?

☐ 1-6 hours ☐ 6-10 hours

PART 2:

MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE (MLQ)

Dear Colleague,

This questionnaire is used to describe the leadership style of your principal as you perceive it. There are some substances about manager's leadership behaviours in the below. Each item is a sign of leadership behavior. How often do you see these behaviours in your manager? Please mark the appropriate box next to your answer choice with an " X ".

MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE (MLQ)	NEVER	SELDOM	SOMETIMES	OFTEN	ALWAYS
	0	1	2	3	4
1. Provides me with assistance in exchange for my efforts.	()	()	()	()	()
2. Re-examines critical assumptions to question whether they are appropriate.	()	()	()	()	()
3. Fails to interfere until problems become serious.	()	()	()	()	()
4. Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards.	()	()	()	()	()
5. Avoids getting involved when important issues arise.	()	()	()	()	()
6. Talks about their most important values and beliefs regarding education.	()	()	()	()	()
7. Is absent when needed.	()	()	()	()	()
8. Seeks differing perspectives when solving problems.	()	()	()	()	()
9. Talks optimistically about the future.	()	()	()	()	()
10. Instills pride in me for being associated with him/her.	()	()	()	()	()
11. Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets.	()	()	()	()	()
12. Waits for things to go wrong before taking action.	()	()	()	()	()
13. Talks enthusiastically about what needs to be accomplished.	()	()	()	()	()

14. Specifies the importance of having a strong sense of purpose.	()	()	()	()	()
15. Spends time teaching and coaching.	()	()	()	()	()
16. Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved.	()	()	()	()	()
17. Shows he/she is a firm believer in “if it ain’t broke, don’t fix it”.	()	()	()	()	()
18. Goes beyond self-interest for the good of the group.	()	()	()	()	()
19. Treats me as an individual rather than just a member of the group.	()	()	()	()	()
20. Demonstrates that problems must become chronic before taking action.	()	()	()	()	()
21. Acts in ways that builds my respect.	()	()	()	()	()
22. Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints and failures.	()	()	()	()	()
23. Considers the moral and ethical consequences of his/her decisions.	()	()	()	()	()
24. Keeps track of all mistakes.	()	()	()	()	()
25. Displays a sense of power and confidence.	()	()	()	()	()
26. Articulates a compelling vision for the future.	()	()	()	()	()
27. Directs my attention toward failures to meet standards.	()	()	()	()	()
28. Avoids making decisions.	()	()	()	()	()
29. Considers me as having different needs, abilities and aspirations from others.	()	()	()	()	()
30. Gets me to look at problems from many different angles.	()	()	()	()	()
31. Helps me to develop my strengths.	()	()	()	()	()
32. Suggests new ways of looking at how to complete assigned tasks.	()	()	()	()	()
33. Delays responding to urgent questions.	()	()	()	()	()
34. Emphasises the importance of having a collective sense of mission.	()	()	()	()	()
35. Expresses satisfaction when I meet expectations.	()	()	()	()	()
36. Expresses confidence that goals will be achieved.	()	()	()	()	()

NOTE: “Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x Short)” was developed by Bass and Avolio (1985) and adapted to Turkish by Assoc.Prof.Dr. Mehmet Korkmaz (2003). Scale used with permission of Mind Garden and Assoc.Prof.Dr. Mehmet Korkmaz.

PART 3:

MINNESOTA SATISFACTION QUESTIONNAIRE (MSQ)

In the below, there are emotional expressions about your job. Ask yourself how satisfied are you with this aspect of your job? And please mark the appropriate box next to your answer choice with an " X ".

On my present job, this is how I feel about....		1	2	3	4	5
		very dissatisfied with this aspect of my job	dissatisfied with this aspect of my job	can't decide if I'm satisfied or dissatisfied with	satisfied with this aspect of my job	very satisfied with this aspect of my job
1	Being able to keep busy all the time					
2	The chance to work alone on the job					
3	The chance to do different things from time to time					
4	The chance to be somebody in the community					
5	The way my boss handles his/her workers					
6	The competence of my supervisor in making decision					
7	Being able to do things that don't go against my conscience					
8	The way my job provides for steady employment					
9	The chance to do things for other people					
10	The chance to tell people what to do					

11	The chance to do something that makes use of my abilities					
12	The way company policies are put into practice.					
13	My pay and the amount of work I do					
14	The chances for advancement on this job.					
15	The freedom to use my own judgment					
16	The chance to try my own methods of doing the job					
17	The working conditions					
18	The way my co-workers get along with each other.					
19	The praise I get for doing a good job					
20	The feeling of accomplishment I get from the job					

NOTE: “Minnesota Satisfaction Questionnaire” was developed by Weiss, David, England ve Lofquist (1967) and adapted to Turkish by Aslı Baycan (1985). Scale used with permission.

EK-2: Ölçek Uygulama İzin Belgesi (Mind Garden)

For use by MERVE AKYOL KILIC only. Received from Mind Garden, Inc. on October 29, 2013



To whom it may concern,

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

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

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

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

Sincerely,

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

EK-3: Araştırma Uygulama İzin Belgeleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 76760
Konu : Anket (Merve AKYOL KILIÇ)

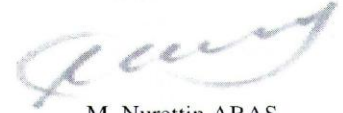
03/07/2013

FATİH ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi : a) 04.06.2013 gün ve 135 sayılı yazınız.
b) İst. Valilik Makamının 01.07.2013 tarihli ve 76037 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve AKYOL KILIÇ'ın "**Anaokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

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



M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
2 Anket Soruları.

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET NURETTİN ARAS tarafından Elektronik
İmzalanmıştır.<http://istanbul.meb.gov.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol edebil

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239,

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

01/07/2013

Sayı : 59090411-020- 76037
Konu : Anket (Merve AKYOL KILIÇ)

VALİLİK MAKAMINA

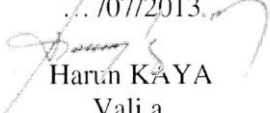
- İlgi :** a) Fatih Üniversitesinin 04.06.2013 gün ve 135 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Milli Eğitim Komisyonunun 18.06.2013 tarihli tutanağı.

Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve AKYOL KILIÇ'ın **"Anaokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezine dair, Anket çalışmasını ekli listedeki okullarda; kişisel bilgi formu, çoklu faktör liderlik stilleri ölçeği, Minnesota iş doyum ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve AKYOL KILIÇ'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Zeynel Abidin POLAT
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
.../07/2013.

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır. <http://istanbul.meb.gov.tr/ezanaksorgu/> adresinden kon

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.

STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu

Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239



Republic of the Philippines
DEPARTMENT OF EDUCATION
National Capital Region

**DIVISION of the
CITY OF SAN JUAN**

Pinaglabanan St., City of San Juan

www.lepedsanjuanmetro.wordpress.com



Interim Division of the July 3, 2013
City of San Juan
RECORDS UNIT

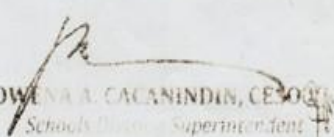
For: Principal, School Heads and Administrators
Public and Private Schools

RELEASED
2:30 pm
by: Ms Date: 7/2/13

Dear Sir / Madam:

Attached herewith is Unnumbered Regional Letter, dated June 24, 2013, relative to the request of Merve Akyol Kinc - Master of Arts Student from FATIH University, Istanbul, Turkey. **"Conduct Theses About Pre - School Education"** This office interposes no objection to the above request provided that there will be no disruption of classes and all precautionary measures required by your school shall be observed. For information and appropriate action.

Very truly yours,


ROWENA A. CACANINDIN, CESOC
Schools Division Superintendent

Enc. Letter 203 s. 2013

SAN JUAN

Secretary of Education | Department of Education | National Capital Region | Schools Division Office - San Juan

EK-4:

ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında İstanbul’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini İstanbul’da tamamladı. Lisans Öğrenimini ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nde 2009 yılında dereceyle tamamladı. 2008 yılında Marmara Üniversitesi Dekanlığı tarafından düzenlenen “Proje Döngüsü Yönetimi” eğitimine katılarak proje yöneticiliği yetkisi aldı. 2011 yılında aldığı AB Projeleri Eğitimi ile yurtdışı projeleri uygulama yetkisi kazandı. 2013 yılında Avrupa Birliği Grundtvig Workshop Programı ile İngiltere düzenlenen “Active Learning Engaging Adult Learners In The Classroom and Beyond” programında yer aldı. 2014 yılında İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) tarafından düzenlenen “Proje Döngüsü Yönetimi (PCM)” eğitimi aldı. Üniversite öğrenimi ve meslek yaşamı boyunca yurt içi ve yurt dışında gönüllü ve akademik çalışmalarda bulunarak, birçok sempozyum, konferans ve kongreye katıldı. Ulusal ve uluslar arası kongrelerde çeşitli bildiler sundu. Bunlardan bazıları;

WCPCG-2013 “4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance”,

“22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı”,

ICONTE-2013 “4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications”,

“8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi” dir.

Ayrıca “Procedia - Social and Behavioral Sciences” ve “WJEIS-Journal of Educational and Instructional Studies in the World International Journal of Education Research and Technology” dergilerinde makaleleri yayınlanmıştır.

Halen İstanbul’un Çekmeköy ilçesinde yer alan resmi bir anaokulunda Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evlidir.

E-mail: merveakyolkilic@hotmail.com