



T.C.

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ
TATMİNLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nihat ŞENER

Çorum-2023

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ TATMİNLERİNE ETKİSİ

Nihat ŞENER

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Yavuz Kağan YASIM

Çorum 2023

TEZ KABUL ONAY

Nihat ŞENER tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminlerine Etkisi” adlı tez çalışması 19/06/2023 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İnsan Kaynakları ve Yönetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Gamze Ebru ÇİFTÇİ

Jüri ÜYESİ (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Yavuz Kağan YASIM

Jüri ÜYESİ

Doç. Dr. Ufuk BİNGÖL

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun/.... /2023 tarih ve Sayılı kararı ile Nihat ŞENER'in İnsan Kaynakları Anabilim Dalında Yüksek Lisans derecesi alması onanmıştır.

(İmza)

Prof. Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan ederim.

Nihat ŞENER



OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ TATMİNLERİNE ETKİSİ

Nihat ŞENER

ORCID: 0009-00009-5536-3734

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2023

ÖZET

İnsanın ekonomi, siyaset, eğitim gibi yaşamının her alanında liderlik söz konusudur ve lideri olmayan bir toplumsal yapı ve organizasyon bulunmamaktadır. Eğitimin en aktif örgütü olan okul yöneticilerinin liderlik stilleri, tüm paydaşlarla birlikte en çok etkileşimde bulundukları öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını ve iş tatmin düzeylerini olumlu ya da olumsuz yönde değiştirmektedir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerine olan etkilerini betimsel tarama modeliyle tespit etmektir. Araştırma, Çorum merkezi sınavlı veya sınavsız ortaöğretim düzeyi okul müdürleri ile bu okullarda görev yapan 1206 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Google form aracılığı ile çoklu faktör liderlik ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği ve iş tatmini ölçeği uygulanmıştır. Toplanan veriler Python programlama dili ile analiz edilmiş, öğretmenlerin demografik özelliklerinin oransal dağılım değerlerinin grafiksel gösterimi yapılmıştır. Hipotezlere ilişkin normallik sınamalarında veri sayısı 353 olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonucundan yararlanılmıştır. Demografik değişkenlere göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile liderlik stillerinin hem örgütsel bağlılık hem de iş tatmini üzerinde genel ölçekte anlamlı ve pozitif etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak alt boyutlar kapsamında serbest bırakıcı liderlik ve sürdürücü liderlik tipleri ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır, birinci bölümde yönetim, yönetim yaklaşımları, örgüt, örgütsel bağlılık, iş tatmini kavramlarının, ikinci bölümde liderlik yaklaşımları ve liderlik stillerinin kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Üçüncü bölümde ise hipotezler, verilerin analizleri ve bulgular incelenmiştir.

Anahtar Kavramlar: Liderlik, Okul Müdürlüğü, Liderlik Stilleri, Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini

Bilim Kodu: 115409

THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPAL'S LEADERSHIP STYLES ON TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND JOB SATISFACTION

Nihat ŞENER

ORCID: 0009-00009-5536-3734

HİTİT UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

Master's Thesis

June 2023

ABSTRACT

There is leadership in every aspect of a person's life, such as economics, politics, education, and there is no social structure and organization without a leader. The leadership styles of school administrators, who are the most active organization of education, change positively or negatively the organizational commitment and job satisfaction levels of teachers, with whom they interact the most with all sharers. The aim of this research is to determine the effects of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction in a descriptive screening model. The research was conducted on the principals of secondary education level schools with or without exams in Çorum and on 1206 teachers who work in these schools. The multi-factor leadership scale, organizational commitment scale and job satisfaction scale were applied via Google form. The collected data were analyzed with the Python programming language and the proportional distribution values of the demographic characteristics of the teachers were graphically displayed. The Kolmogorov-Smirnov test result was used since the number of data was 353 in the normality tests of the hypotheses. The Mann Whitney U test was applied to determine which groups had significant differences according to demographic variables. Through confirmatory factor analysis, it has been determined that leadership styles have significant and positive effects on both organizational commitment and job satisfaction on a general scale. However, within the scope of sub-dimensions, there is a negative relationship between the types of liberating leadership and follow-up leadership, and job satisfaction and organizational commitment. The research consists of three parts. In the first part, the theoretical framework of the concepts of management, management approaches, organization, organizational commitment, and job satisfaction is drawn, and in the second part, the theoretical framework of leadership approaches and leadership styles is drawn. In the third part, hypotheses, data analysis and findings are examined.

Key Terms: Leadership, School management, Organizational Commitment, Job Satisfaction

Science Code: 115409

ÖNSÖZ

Bilimsel araştırmalar sosyal hayatın tüm alanlarında yönetim ve liderliğin var olduğunu göstermektedir. Sosyal yapının en önemli kurumlarından olan eğitimde en aktif örgütler ise okullardır. Okul yöneticilerinin yönetim stratejileri ile liderlik stilleri okul iklimi, okul çevresini doğrudan etkilemektedir. Belirlenen program doğrultusunda Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi okul müdürlerinin yöneticilik ve liderlik becerilerine göre olumlu ya da olumsuz yönde değişiklik göstermektedir. Okulun üyeleri olan veli, öğrenci ve personele göre öğretmenler okul müdürlerinin en çok etkileşimde bulundukları örgüt üyeleridir. Okul müdürleri okul ortamını liderlik tarzları ile olumlu etkilediklerinde başarı yükselmekte, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri yükselmekte dolayısı ile öğretmenlerin iş performansı artmaktadır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerini artırıp artırmadığı araştırılmıştır. Bu yoğun çalışma döneminde bana yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Yavuz Kağan Yasım'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nihat ŞENER

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

YÖNETİM, ÖRGÜT ve YÖNETİMİ, EĞİTİM ve YÖNETİMİ

1.1. Yönetim ve Tarihsel Süreci	5
1.2. Yönetim Kuramları ve Yaklaşımlar	8
1.2.1. Klasik (Geleneksel) yönetim kuramları	9
1.2.2. Davranışçı (Neo-Klasik) yönetim kuramları	11
1.2.3. Sistem yaklaşımı	12
1.2.4. Durumsallık modeli	12
1.2.5. İnsan kaynakları yönetimi (İKY)	13
1.2.6. Toplam kalite yönetimi (TKY)	17
1.3. Örgüt ve Yönetim	20
1.3.1. Örgüt	21
1.3.2. Örgüt Yönetimi	24
1.3.3. Örgüt kültürü	26
1.3.4. Örgüt vizyonu	29
1.3.5. Örgütsel davranış	30
1.4. Örgütsel Bağlılık	32
1.5. İş Tatmini	34
1.5.1. İş Tatminini etkileyen faktörler	35
1.6. Eğitim ve Eğitim Yönetimi	37
1.6.1. Eğitim	38
1.6.2. Eğitim yönetimi	41
1.6.3. Eğitim sistemi ve eğitim kurumu	43
1.6.4. Okul paradigmaları ve 21. yüzyılda okulun değişen rolü	47
1.7. Türk Eğitim Sistemi	49
1.7.1. Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi	49
1.7.2. Türk eğitim sisteminin örgütsel yapısı	54
1.7.3. Türk eğitim sisteminde okul ve program türleri	56
1.7.4. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi	64

2. BÖLÜM

LİDERLİK, KURAMLAR VE MODERN LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

2.1. Liderlik	71
2.2. Liderlik Kuramları	75
2.2.1. Özellikler teorisi	76
2.2.2. Davranışçı teoriler	76
2.2.3. Durumsal teoriler	78
2.3. 21. Yüzyılda Liderlik Kavramının Değişimi ve Yeni Liderlik Paradigmaları.....	81
2.4. Modern Liderlik Yaklaşımları	82
2.4.1. Karizmatik liderlik	84
2.4.2. Stratejik liderlik.....	86
2.4.3. Dönüştürücü (Girişimci) liderlik.....	88
2.4.4. Etkileşimci (İşlevsel) liderlik.....	91
2.4.5. Vizyoner liderlik	92
2.4.6. İnovasyon (Yenilikçi) liderlik	93
2.4.7. Kültürel liderlik	95
2.4.8. Otantik liderlik	96
2.4.9. Hizmetkar liderlik.....	98
2.4.10. Paternalist liderlik.....	100
2.4.11. Ruhsal (Spiritual) liderlik.....	101
2.4.12. Simbiyotik liderlik	102
2.4.13. Kuantum liderlik	103
2.4.14. Toksik liderlik	104
2.5. Okul liderliği	107

3. BÖLÜM

YÖNTEM, ARAŞTIRMA VE BULGULAR

3.1. Araştırma Modeli.....	111
3.2. Evren ve Örneklem	111
3.3. Veri Toplama Araçları	111
3.3.1. Öğretmen kişisel bilgi formu	111
3.3.2. Çoklu faktör liderlik ölçeği	112
3.3.3. Örgütsel bağlılık ölçeği.....	113
3.3.4. İş tatmini ölçeği	114
3.4. Verilerin Toplanması	114
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	114
3.6. Bulgular ve Yorumlar	116
3.6.1. Grubun demografik yapısına ilişkin betimsel istatistikler.....	116

3.6.2. Doğrulayıcı faktör analizi	119
3.6.3. İdari görev alma durumuna göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi.....	126
3.6.4. Yaşa göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri farkının incelenmesi	127
3.6.5. Cinsiyete göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi	131
3.6.6. Çalıştığı kurum kürüne göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi	132
3.6.7. Alana/Branşa göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi	135
3.6.8. Unvana Göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri farkının incelenmesi.....	138
3.6.9. Lisans eğitim durumuna göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi.....	141
3.6.10. Mezuniyet durumuna göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi.....	144
3.6.11. Kıdem yılına göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi	146
3.6.12. Şuan ki yönetici ile çalışma süresine göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi	149
3.6.13. Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi	152
3.6.14. Liderlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi	155
3.6.15. Liderlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi.....	156
3.6.16. Liderlik ve iş tatmini-alt grup düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi	158
3.6.17. Liderlik ve örgütsel bağlılık-alt grup düzeyleri arası ilişkilerinin incelenmesi.....	161
3.7. Bulgular ve Sonuçlar	165
SONUÇ	168
KAYNAKÇA	172
EKLER	185
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	185
Ek-2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği	186
Ek-3: İş Tatmini Ölçeği	187
Ek-4: Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği	188
Ek-5: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	190
Ek-6: Milli Eğitim Oluru	191
Ek-7: Etik Kurulu Onayı	192

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1.1. Yönetim Kuramları ve Yaklaşımları	9
Tablo 1.2. 2021-2022 öğretim yılı Ortaöğretim kurumlarında okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı	63
Tablo 2.1. Lider ve Yönetici Karşılaştırması	72
Tablo 2. 2. Otantik Liderlik Bileşenleri.....	97
Tablo 3.1. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve Yorumlanması	112
Tablo 3.2. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha).....	112
Tablo 3.3. Ölçek için cevap seçenekleri ve karşılık gelen puanları.....	113
Tablo 3.4. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha).....	113
Tablo 3.5. Ölçek için cevap seçenekleri ve karşılık gelen puanları	113
Tablo 3.6. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha).....	114
Tablo 3.7. Ölçek için cevap seçenekleri ve karşılık gelen puanları.....	114
Tablo 3.8. Ölçek için normallik test sonuçları	115
Tablo 3.9. Bartlett Küresellik Testi	119
Tablo 3.10. Kaiser-Meyer-Olkin.....	119
Tablo 3.11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	121
Tablo 3.12. Modifikasyon İndeksleri.....	122
Tablo 3.13. Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	125
Tablo 3.14. Ölçekler arasındaki Regresyon Sonuçları	125
Tablo 3.15. Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları.....	125
Tablo 3.16. Her Ölçek için İdari Görev Alma ve Ölçüt Puanlarının Karşılaştırması	126
Tablo 3.17. İdari Görev Alma Durumu-Ölçek Puanları Mann-Whitney Testi Sonucu	127
Tablo 3.18. İdari Görev Alma -Ölçek Alt Boyut Puanları Mann-Whitney Test Sonucu.....	127
Tablo 3.19. Her Ölçek için Yaş-Ölçüt Puanları Karşılaştırması	127
Tablo 3.20. Yaş -Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu.....	128
Tablo 3.21. Her Ölçek Boyutları için Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklar	129
Tablo 3.22. Yaş-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu.....	129

Tablo 3.23. Her Ölçek Alt Boyutlar için Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklar	130
Tablo 3.24. Her Ölçek için Cinsiyet-Ölçüt Puanları Karşılaştırması.....	131
Tablo 3.25. Cinsiyet-Ölçek Puanları Mann-Whitney Testi Sonucu	131
Tablo 3.26. Cinsiyet-Ölçek Alt Boyut Puanları Mann-Whitney Test Sonucu	132
Tablo 3.27. Her Ölçek için Çalıştığı Kurum Türü-Ölçüt Puanları Karşılaştırması	132
Tablo 3.28. Çalıştığı Kurum Türü-Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu	133
Tablo 3.29. Ölçek Boyutları için Çalıştığı Kurum Türü Grupları Arasındaki Farklılıklar	133
Tablo 3.30. Çalıştığı Kurum Türü-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu.....	134
Tablo 3.31. Ölçek Alt Boyutlar için Çalıştığı Kurum Türü Grupları Arasında Farklılıklar	134
Tablo 3.32. Her Ölçek için Alan/Branş-Ölçüt Puanları Karşılaştırması.....	135
Tablo 3.33. Alan/Branş -Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu	136
Tablo 3.34. Her Ölçek Boyutları için Alan/Branş Grupları Arasındaki Farklılıklar.....	136
Tablo 3.35. Alan/Branş-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu	137
Tablo 3.36. Her Ölçek Alt Boyutlar için Alan/Branş Grupları Arasındaki Farklılıklar	137
Tablo 3.37. Her Ölçek için Unvan-Ölçüt Puanları Karşılaştırması	138
Tablo 3.38. Unvan -Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu.....	139
Tablo 3.39. Her Ölçek Boyutları için Unvan Grupları Arasındaki Farklılıklar	139
Tablo 3.40. Unvan-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu.....	140
Tablo 3.41. Her Ölçek Alt Boyutlar için Unvan Grupları Arasındaki Farklılıklar.....	140
Tablo 3.42. Her Ölçek için Lisans Eğitim Durumu-Ölçüt Puanları Karşılaştırması	141
Tablo 3.43. Lisans Eğitim Durumu -Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu	142
Tablo 3.44. Her Ölçek Boyutları için Lisans Eğitim Grupları Arasındaki Farklılıklar	142
Tablo 3.45. Lisans Eğitim Durumu- Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu	143
Tablo 3.46. Her Ölçek Alt Boyutlar için Lisans Eğitim Grupları Arasındaki Farklılıklar	143
Tablo 3.47. Her Ölçek için Mezuniyet-Ölçüt Puanları Karşılaştırması.....	144
Tablo 3.48. Mezuniyet -Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu.....	144
Tablo 3.49. Her Ölçek Boyutları için Mezuniyet Grupları Arasındaki Farklılıklar	145
Tablo 3.50. Mezuniyet-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu	145
Tablo 3.51. Her Ölçek Alt Boyutlar için Mezuniyet Grupları Arasındaki Farklılıklar	146

Tablo 3.52. Her Ölçek için Kıdem Yılı-Ölçüt Puanları Karşılaştırması	146
Tablo 3.53. Kıdem Yılı –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu.....	147
Tablo 3.54. Her Ölçek Boyutları için Kıdem Yılı Grupları Arasındaki Farklılıklar	147
Tablo 3.55. Kıdem Yılı-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu.....	148
Tablo 3.56. Her Ölçek Alt Boyutlar için Kıdem Yılı Grupları Arasındaki Farklılıklar.....	148
Tablo 3.57. Ölçekler Şuan ki Yönetici ile Çalışma Süresi-Ölçüt Puanları Karşılaştırması.....	149
Tablo 3.58. Şuan ki Yönetici ile Çalışma-Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu.....	150
Tablo 3.59. Her Ölçek Boyutları için Çalışma Süre Grupları Arasındaki Farklılıklar	150
Tablo 3.60. Çalışma Süresi-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu.....	151
Tablo 3.61. Her Ölçek Alt Boyutlar için Çalışma Süresi Grupları Arasındaki Farklılıklar	151
Tablo 3.62. Ölçekler Görev Yaptığı Okul Öğretmen Sayısı-Ölçüt Puanları Karşılaştırması...	152
Tablo 3.63. Görev Yaptığı Okulun Öğretmen Sayısı –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi...	153
Tablo 3.64. Her Ölçek Boyutları için Öğretmen Sayısı Grupları Arasındaki Farklılıklar	153
Tablo 3.65. Öğretmen Sayısı-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu	154
Tablo 3.66. Her Ölçek Alt Boyutlar için Öğretmen Sayısı Grupları Arasındaki Farklılıklar ..	154
Tablo 3.67. Dönüşümcü Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi	155
Tablo 3.68. Serbest Bırakıcı Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi	155
Tablo 3.69. Sürdürümcü Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi	155
Tablo 3.70. Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi	156
Tablo 3.71. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi	156
Tablo 3.72. Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi	157
Tablo 3.73. Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi.....	157
Tablo 3.74. Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi.....	157
Tablo 3.75. Dönüşümcü Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi	158
Tablo 3.76. Dönüşümcü Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi	158
Tablo 3.77. Serbest Bırakıcı Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi.....	159
Tablo 3.78. Serbest Bırakıcı Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi.....	159
Tablo 3.79. Sürdürümcü Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi	159
Tablo 3.80. Sürdürümcü Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi	160

Tablo 3.81. Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi	160
Tablo 3.82. Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi	160
Tablo 3.83. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi	161
Tablo 3.84. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi.....	161
Tablo 3.85. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi	161
Tablo 3.86. Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasında İlişki Analizi .	162
Tablo 3.87. Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasında İlişki Analizi.....	162
Tablo 3.88. Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasında İlişki Analizi.....	162
Tablo 3.89. Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi	163
Tablo 3.90. Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi	163
Tablo 3.91. Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi.....	163
Tablo 3.92. Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi	164
Tablo 3.93. Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi	164
Tablo 3.94. Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi.....	164
Tablo 3.95. Korelasyon Analizi Sonuçları-Özet	165
Tablo 3.96. Mann Whitney ve Kruskal Wallis Test Sonuçları-Özet.....	166

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. İnsan Kaynakları Yönetiminin İşlevleri.....	16
Şekil 1.2. 2022 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul ve Öğretmen Verileri.....	53
Şekil 1.3. Milli Eğitim Bakanlığı Örgütsel Yapısı.....	55
Şekil 1.4. Anadolu Liseleri istatistikleri.....	61
Şekil 1.5. Fen Liseleri istatistikleri.....	61
Şekil 1.6. Sosyal Bilimler Liseleri istatistikleri.....	61
Şekil 1.7. Mesleki Teknik Anadolu Liseleri istatistikleri.....	62
Şekil 2.1. Stratejik Lider Anatomisi.....	87
Şekil 2.2. Thompson'un etkili stratejik liderlik modeli.....	88
Şekil 3.1. Cinsiyet ve yaşa göre katılımcı oranları	116
Şekil 3.2. Unvan ve idari görev alma durumuna göre katılımcı oranları.....	117
Şekil 3.3. Çalışılan kurum ve kıdem yılına göre katılımcı oranları	117
Şekil 3.4. Eğitim aldığı birim ve mezuniyet durumuna göre katılımcı oranları	118
Şekil 3.5. Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı ve şuan ki yönetici ile çalışma süresine göre katılımcı oranları	118
Şekil 3.6. Modelin taslak diyagramı	120
Şekil 3.7. Modelin yapısal eşitlik modeli.....	121
Şekil 3.8. Modelin güncelleştirilmiş yapısal eşitlik modeli	124

KISALTMALAR

Kısaltmalar

ANSI	Amerikan Standartları Enstitüsü
ark.	Arkadaşları
Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
ÇPAL	Çok Programlı Anadolu Liseleri
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
DOGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Ed.	Editör
Epc	Expected Parameter Change
Haz.	Hazırlayan
HSK	Hakimler ve Savcılar Kurulu
ISO	International Organization for Standardization/Uluslararası Kalite Standartları
İHL	İmam Hatip Lisesi
İKY	İnsan Kaynakları Yönetimi
KalDER	Kalite Derneği
KMO	Kesser-Mayer-Olkin Kriteri
LGS	Liselere Giriş Sistemi / Liselere Giriş Sistemi
m.	madde
MEB.	Milli Eğitim Bakanlığı
MI	Modifikasyon İndeksi
M.Ö.	Milattan Önce
M.S.	Milattan Sonra
MTAL	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi
MTEGM	Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MW	Mann Withney U Testi
OGM	Orta Öğretim Genel Müdürlüğü
OKS	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
Ö.	Ölümü
POCC	Planlama Organizasyon Koordinasyon Kontrol
R.G.	Resmi Gazete
s.	sayfa
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
Sy.	Sayı
T.D.	Tebliğler Dergisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
TSE	Türk Standartları Enstitüsü
TÜSİAD	Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği
ty.	Tarih yok
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
Yay-Kur	Yaygın Öğretim Kurumları
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
yy.	Yayın yılı yok.

GİRİŞ

Bilimsel çalışmalar, liderliğin sadece insan hayatında değil yaşayan tüm canlı türlerinde görüldüğünü ortaya koymaktadır. İnsanın aktif rol aldığı sosyal alanlardan hangisine bakılırsa bakılsın her yapının bir lideri bulunduğu görülür. İnsanlık tarihinde; ülkeler, savaşlar, göçler, siyaset, din gibi tüm sosyal gerçekliklerde lider ve lidere bağlılık etkin bir şekilde var olagelmıştır. Günümüzde de lideri olmayan bir toplumsal yapı bulunmamaktadır. Sosyal bir varlık olmasının sonucu olarak insan hayatının her alanında yer alan liderlik, eğitim, ekonomi, aile, hukuk, siyaset ve din gibi hemen hemen her örgütte (sosyal kurumda) söz konusudur. Bu açıdan insan hayatının koordine edilmesinde de en tepede her zaman liderlik yer almaktadır.

Liderlik; örgütlerde en etkin ve etkileyici bir rol olup, lidere ve liderin yönettiği örgüte bağlılık algısı da her zaman vardır. Liderlerin ortaya koydukları idare, strateji, yöneltme, destek sağlama (lojistik) gibi yönetim tarzları da yönetilen kurumun, kurum mensuplarının niteliğini, gelişimini ve dönüşümünü doğrudan etkilemektedir. Liderin durumsal, inovatif ve dönüşümcü yaklaşımı, yapısal güçlendirmeyi, kurumsal çıktıyı, örgütün ve üyelerinin performanslarını doğrudan etkilemektedir.

Liderlik, oldukça geniş çerçeveye ve anlam derinliğine sahip olan bir kavram olarak tüm sahalarında kullanılmaktadır. Yönetim literatüründeki liderliğin tanımı ve kapsamı ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde, tanım ve kapsam, teori ve pratik gibi birçok alanda kavram kargaşasıyla karşılaşmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, her bilim çevresinin kendi yaklaşımı doğrultusunda konuyu ele almaya çalıştığı, liderlik üzerine henüz açık, net ve ortak bir tanım üzerinde bilimsel bir yaklaşım ortaya konulamadığı görülmektedir (Taştan ve Taştan, 2021, s. 1636).

Liderlik ve yönetim literatüründe çok sayıda çalışma olup, ortaya konulan liderlik kuramları ve liderlik yaklaşımları bu çalışmaların yapısal şeklini ve içerik şeklini de etkilemektedir. Uygulama sahasında ele alınan ve yönetim literatüründe incelenen terimlerdeki farklılık çoğunlukla ortak veya aynı olgusal durum üzerine “liderlik stili/liderlik tarzı/liderlik modeli” ve benzeri kavramların birbirinin yerine kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Liderlik yaklaşımlarının farklı olması, bilimsel çevrelerin bakış açısı ve yaklaşımlarından kaynaklanmakta olup, inceleme sahası çok geniş ve anlamsal derinlik olsa da, literatür incelendiğinde görülecektir ki kavramlar genellikle birbiriyle benzerlik arz etmektedir. Bu açıdan liderlik kavramı ve liderlik konusunda yaşanan literal karmaşa yaklaşımların farklı olması nedeniyle teorik ve kategorik yöndendir. Bu konu araştırmanın birinci bölümünde ele alınarak ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Toplumların ve bireylerin geleceğine yön vermede etkili olan toplumsal unsurların en başında da eğitim örgütleri yer almaktadır. Eğitim örgütlerinin yönetimi, belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim etkinliklerini ve eğitim paydaşlarını, misyon, vizyon, yetki ve etkileme

becerileri ile yönetme sürecidir. Eğitim örgütlerinde de liderlik; teknik becerilerden daha çok kişilik gücü gerektiren bir niteliktir.

Eğitim örgütleri içinde en aktif kurumlardan biri olan okulların yöneticilerinin, yöneticiliğin gerektirdiği yeteneklere sahip olup olmama durumları eğitimin niteliğini ve eğitimin paydaşlarını doğrudan etkilemektedir. Okullarda yöneticinin etkileşimi en çok öğretmenler düzeyinde gerçekleşmektedir. Okul müdürlerinin eğitim organizasyonu ve yönetim biçimi iş stresi, iş barışının bozulması, yönetici zorbalığı, psikolojik şiddet, tükenmişlik sendromu gibi riskler nedeniyle öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve iş tatminlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerini lider olarak görüp görmeme durumları da okul müdürünün liderlik stili (tarzı) ile ilgilidir. Okul müdürünün liderlik stilinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu olumlu ya da olumsuz etki; öğretmenin kendisine, okuluna ve eğitimin diğer paydaşlarına katkısını da negatif veya pozitif yönde değiştirmektedir. Bu açıdan araştırmanın konusu “Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminlerine Etkisi” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmenlerin çalışma ortamı, psikososyal durumları ile etkileşimi araştırma konumuzun esasını teşkil etmektedir.

Literatür taramalarından hareketle bilimsel sahada en yeni alanlardan biri olmasına karşın özellikle insan kaynakları yönetiminde daha geniş bir literatür bulunduğu söylenilebilir. Eğitim yönetimi ve okul liderliği alanındaki literatür ise daha çok belirli bir sahada belirli örneklemeler üzerine ortaya konulan çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmada özellikle okul yöneticiliği sahasında daha çok okul müdürlerinin/yöneticilerinin liderlik stilleri üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde insan kaynakları yönetimi literatüründeki kuramsal yaklaşımlar ortaya konularak yönetim kavramının çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırma sahası gereği yönetim, örgüt ve yönetimi, örgütsel bağlılık ve iş tatmini, eğitim, eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi konuları kavramsal açıdan ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu alanda, Türk Eğitim Sisteminin tarihsel gelişimi ve Millî Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi üzerine yapılmış çalışmalar ayrıca gözden geçirilmiştir. Konunun kapsamı ve sınırlılığı açısından kavramsal çerçeve yapılandırılırken literatürdeki kavram karmaşası konularına girilmemeye özen gösterilmiştir. Bu açıdan Türk yönetim literatüründeki, özellikler teorisi, davranışsal teori, durumsallık teorisi ve modern teoriler bağlamında dört genel kategori (Taştan ve Taştan 2021, s. 1643) üzerine araştırmanın kavramsal çerçevesi yapılandırılmıştır. Yine birinci bölümde Türk eğitim sisteminde eğitim ve eğitim örgütlerinin yapısı, okul türleri ve okul yöneticiliği konularına yer verilmiştir.

Liderlik uygulamaları, öğretmen performansı ve okul etkililiği üzerinde çok yönlü ve aktif bir rol oynamaktadır. Okul müdürünün liderlik tarzı öğretmenlerin okula psikolojik olarak bağlılıklarını ve performanslarını da etkilemektedir. Bir eğitim yöneticisinin, vizyoner olması, entelektüel uyarımı, yöneltme ve yönlendirme, problem çözme, idealize etme, güdüleme

becerileri liderlik stiline bağı olarak belirlemektedir. Bu da liderlik stiline okulda etkili öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulmasında önemli etkenlerin en başında yer alması demektir. Örneğin klasik yöntem yaklaşımında ortaya atılan yetki devri ilkesinin bir örgütün daha çabuk ve ivedi karar verebilmesi yönüyle yönetim faaliyetinin en önemli unsuru olarak önerilmiştir (Yasım ve Işık, 2017, s. 382). Yine ilk kez Groger Burns tarafından 1978 yılında literatüre kazandırılan dönüşümcü liderlik stili, var olan yapıyı koruma ve sürdürme eğiliminde bulunan klasik, sürdürümcü liderliğe nispetle eğitim örgütünün tüm bileşenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminlerinin olumlu etkilenmesi nedeniyle hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik istek ve çabayı pozitif yönde etkilediğini göstermiştir (Cömert, 2004, s. 6).

İkinci bölümde literatürde daha önce liderlik-bağılılık ve iş tatmini konusunda yapılmış çalışmaların sonuçlarına değinilerek buna göre hipotezler oluşturulmuştur. Bu açıdan araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisinin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadıklarını, oluşturuyorsa farklılıkların neler olduğunu saptamak temel amaç olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerini geliştirme, çok yönlü, kapsayıcı, nitelikli eğitim yönetimi oluşturma çalışmalarına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Üçüncü bölümde ise uygulanan ölçeklerde elde edilen bulgular, hipotezlere dayalı olarak analiz edilmeye çalışıldı.

Araştırmada öğretmenlerin, yaşları, cinsiyetleri, mesleki tecrübeleri, eğitim düzeyleri, yönetici ile çalışma süreleri gibi çok sayıda değişken, kişisel bilgi formu ve ölçeklerde görüleceği üzere aktif eğitim ortamları dikkate alınarak kategorize edildi. Kişisel bilgi formu, iş tatmini ölçeği (Hackman ve Oldham, 1975), örgütsel bağlılık ölçeği (Allen ve Meyer, 1990), okul müdürleri liderlik stilleri ölçeği (Avalio ve Bass, 1995) ile sistematik örnekleme yöntemi kullanılarak okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatminine etkileri üzerine betimsel bir çalışma yapıldı.

Eğitim sahasının genişliği dikkate alındığında eğitim yöneticiliği sahası da oldukça geniş yapı arz etmektedir. Çalışma, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapılanması dikkate alınarak, “Çorum İl Merkezindeki Ortaöğretim Düzeyindeki Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminlerine Etkisi” ile sınırlandırıldı. Araştırmanın evreni Çorum merkezinde bulunan orta öğretim düzeyindeki sınavlı veya sınavsız öğrenci alan Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ile Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesinde görev yapan 1189 kadrolu, 14 sözleşmeli ve 3 ücretli olmak üzere 1206 öğretmeni kapsamaktadır.

Sahanın oldukça geniş olması, insan kaynakları literatüründeki kavram karmaşası, teorik liderlik yaklaşımları ile ilgili kategorilerde belirli bir standardın olmaması araştırmada zorlanılan husus oldu. Yine araştırmanın zaman çizelgesine uyulmasında yaşanan durumlardan birisi de paylaşılan ölçeklerin öğretmenlere uygulanması sürecinde konuya

duyarlılığın ve ilginin yeterince gösterilmemesiydi. Gönüllülük esasına dayalı olsa bile çok sayıda araştırmada öğretmenlerin görüşlerine sık başvurulmasının öğretmenlerde bıkkınlık oluşturmada ilgisizliğin nedeni olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatmini ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi doğru olarak ortaya koyabilmek büyük önem arz etmektedir. Bu ilişkinin doğru tespit edilmesi ve okul yöneticilerine bulguların sonuçlarının duyurulması eğitim yöneticisinin liderlik tarzlarını olumlu etkileyecektir. Buradan hareketle bu araştırmanın bulgularından çıkarılacak sonuçların Türk eğitim yönetimi sahasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.



1. BÖLÜM

YÖNETİM, ÖRGÜT ve YÖNETİMİ, EĞİTİM ve YÖNETİMİ

1.1. Yönetim ve Tarihsel Süreci

Türkçe sözlükte isim olarak “yönetici”, “idareci”, “müdür”, yönetici olma durumuna göre de “yöneten kişi”, “yönetmen”, “idare eden” anlamlarında kullanılmaktadır. İngilizcede fiil olarak “manage”, “yönetmek” isim olarak “management” ve “manager”, “yönetici” sözcükleri yönetim yerine kullanılmaktadır. Dil Biliminin verilerine göre, daha önce “atların eğitimi” ifade etmek için kullanılan “Management/yönetim” kelimesinin anlamı genişleyerek “beceri kazandırmak” anlamında yönetim ve eğitim sahasında kullanılmaktadır. Ayrıca bir evi yönetme, çiftçilik manalarından hareketle günümüzde, yöneterek beceri kazandırma anlamı taşıdığı belirtilmiştir (Şişman, 2011, s. 45).

Terim olarak yönetim, Fayol’un beş temel işlevine dayalı (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 15) yaratıcı bir yaklaşım ile *“örgütün ulaşmayı istediği hedefleri gerçekleştirebilmek için, planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol gibi işlevleri yerine getirme süreci”* olarak tanımlanmıştır (Aldemir, vd. 2001, s. 21).

Woodrow Wilson, Frank Goodnow, Willoughby gibi araştırmacılar yönetime örgüt yapısı merkezli yaklaşmışlar yönetim ile siyaset ayrımına dikkat çekerek, politika yönetimi ile kamu yönetiminin ayrı olduğunu savunmuşlardır. White, Waldo, Gulick, Pfifner ve Presthus gibi bazı yazarlar da örgütün hedeflerine dönük bir yaklaşım geliştirerek, yönetimi “insan ve madde kaynaklarının etkili bir şekilde eşgüdümленerek işlerin yapılmasını sağlamak” olarak tanımlamışlardır. Dimock gibi, “yapılacak olan şey ne?”, “nasıl yapılacak ve nasıl yapacak?” sorularına verilecek cevapların yönetimi oluşturduğunu savunanlar da olmuştur. “Ne yapılacak?” sorusuna verilecek cevap yönetim biliminin alanını, “nasıl yapılacak?” sorusuna verilecek yanıt ise yönetim ilkelerini ve tekniklerini kapsamaktadır (Kaya, 1979, s. 34-35). Adam Smith, yönetme işi/management, yönetici/manager kavramlarını, hem işletmelerin örgütlenme, planlama, yönetme gibi işletme süreçleri olarak, hem de personel yönetimi gibi insan kaynağı olarak ele almıştır (Şişman, 2011, s. 45).

Özetlenecek olursa, *yönetimin işlevleri*; planlama, örgütlenme, yöneltme (emir komuta), eşgüdümleme ve denetleme gibi işlevlerdir (Ataman, 2009, s. 15).

Yönetsel roller üç grupta analiz edilmektedir. Bunlar:

Bireylerarası roller; temsil etme, liderlik, etkileşim, tanıtma ve başkanlık vb., *Bilgi rolü*; bilgi toplama (monitoring), izleme, bilgiyi duyurma, örgütün dışarda temsili; *Karar verme rolü*: girişimcilik, yatırım, sorun çözme, kaynak dağıtıcı, görüşmeci (negotiator) roller olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 15; Üçok, 2011, s. 79-80).

Dünyanın her yerinde insanların kültürlerinin ve algılarının farklı olduğu düşünüldüğünde insanların ait oldukları sistemin değerlerine göre yönetim anlayışlarının farklılık gösterdiği

ifade edilmektedir. Şu durumda yönetim anlayışlarına kültürel farklılıkların etki ettiği sonucu doğru bir saptamadır (Şişman, 2011, s. 44).

Bugün, çağdaş literatürde yönetim ve liderlik kavramları üzerine gerçekçi ve bilimsel çalışmaların kaynağının batı olduğu ve yakın gelecekte başladığı belirtilse de klasik doğu kaynakları incelendiğinde günümüzdeki modern yaklaşımları da kapsayan, yöneticilerin özellikleri, hangi durum karşısında nasıl davranması gerektiği gibi özellikler, durumsal, dönüştürücü ve stratejik liderlik yaklaşımlarını da kapsayan çok yönlü, net, işlevsel tanımlamaların ve betimlemelerin yapıldığı görülecektir. Batı medeniyeti Rönesans (M.S. 1550) döneminden itibaren yöneticilik konusunda akademik bir yaklaşım sergilemeye çalışırken, ondan 500 yılı aşkın bir süre önce Farabi (870-950), 10. yüzyılda medeni siyaseti ve nitelikli yöneticilerin özelliklerini, Yusuf Has Hacıp (1017-1077), 11. yüzyılda nitelikli yönetimi anlattığı Kutadgu Bilig'i yazmıştı. 12. yüzyılda Feridüddin Attar'ın (1142-1221) yazdığı Mantıku't Tayr isimli eserinde geçen şu cümleler yönetim konusuna doğu medeniyetinin verdiği önemi göstermesi açısından örneklik oluşturmaktadır: *"Hiçbir ülke, memleket, yöneticisiz, başsız, emirsiz ve sultansız olmaz! Nasıl olur da bizim bulunduğumuz mekanın idarecisi olmaz?"* (Feridüddin Attar, 2016, s. 53). Batı Medeniyetinin yöneticilik alanında ilk örneği kabul edilen "Prens" isimli eser ise 1553 yılında, 16. yüzyılda, Machiavelli tarafından kaleme alınmıştı (Görüşük, 2015, s. 75).

Yönetim alanında ilk önemli katkının M.Ö. 5000'li yıllarda yazılı kayıtların tutulmaya başlanmasıyla Sümerler tarafından yapıldığı bilinmektedir (Kaya, 1979, s. 23). M.Ö. 4000'li yıllarda ise planlama, organize etme/örgütlenme ve denetim, gözetleme ve kontrol etmenin önemini kavrayan Mısırlılar, M.Ö. 2700'lü yıllarda yerinden yönetim politikaları ile yönettikleri insanlara iyi davranma ilkesini uygulamışlar, M.Ö. 2000'li yıllarda başvuruları dilekçe ile almış ve danışmanlardan yararlanmışlardır. Hammurabi dönemi olarak bilinen M.Ö. 1100'lü yıllarda ise iş alanlarına yönelik daha belirgin tanımlar geliştirerek, sistemlerinde evrak kullanmışlar, buna göre ücretlendirme sistemi geliştirmeye çalışmışlardır (George, 1968, s. 3-9).

İslamiyet öncesi eski Türk devletlerinde Tanrı'nın yüceliğinden hareketle "kut ve kutluluk" anlayışıyla "yüce devlet anlayışı" oluşturulmuş, yönetim ve yönetici olma vasfının yöneticilere Tanrı vergisi olarak verildiğine inanılmıştır. "Kut"lu olan yönetim ve yönetici üzerinde yüceliği yani kutluluğu korumanın yolunun ise yönetici kişinin bireysel tercihlerinde olduğu kabul edilmiştir. Yani "Kut"luk Tanrı vergisi, "Kutlu"luk ise hizmet etme anlayışı olarak görülmüştür (Ögel, 2016, s. 212, 193, 201). Türklerin yönetim sisteminde örgütlü yapı ilk olarak Hakan'ın başkanlığında toplanan kurultaylarda görülmektedir. Mete Han'ın danışma meclisi vasfıyla topladığı kurultay, Oğuz beylerinin "Kengeş ve meşveret" meclisleriyle aynı işlevi yürüten örgütsel bir yapı arz etmektedir. Baktığımızda bağlılık ve sadakat andı, savaş ve sayım kurultayı, Uygur Devletinin halk toplantıları gibi örgütsel yapıları görülmektedir (Ögel, 2016, s. 99-102). Yukarıda belirttiğimiz gibi, günümüzde yönetim anlayışında örgüt ifadesinin kullanılması, modern bazı yaklaşımlarla yeni kavramların literatürde kullanılıyor olması

yöneticilik ile liderlik kavramları arasında yapılan analitik ayrımın eski yönetim anlayışlarında olmadığı anlamına gelmemektedir.

Türk İslam devletlerinde ise yönetim ve yöneticilik anlayışının o günkü çağın ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha belirgin, fonksiyonel ve nitelikli olduğu iddia edilebilir. Dünyanın ikinci öğretmeni, “muallim-i sani”, olarak bilinen büyük Türk filozofu Farabi’nin “Medinetü’l Fazıla” ve “Siyasetü’l Medeniyye” isimli eserleri, İbni Haldun’un “Mukaddime” isimli eseri gibi daha birçok klasik eser, Müslüman bilginlerin yönetim alanında çok önceleri bilimsel yaklaşımlarla konuyu ele aldıklarına örnek gösterilebilir. Farabi, Medinet’ül Fazıla isimli eserinde üstün şehirler ve bu şehirlerin yönetiminin ve yöneticilerinin nasıl olması gerektiğine dair oldukça uzun mütalaalarda bulunmuştur. Farabi toplumsal yapıyı analiz ederken insani ilkeler gereğince hiçbir çıkar gözetmeksizin insanların karşılıklı yardımda bulundukları, iyi ile kötünün sağlam bir iradeyle ayrıştığı toplumları erdemli toplum olarak tasvir etmiş, bu yapıdaki toplumların yöneticilerinin de erdemli yöneticiler olduklarına vurgu yapmıştır. Erdemli şehir olabilmek için erdemli bir yönetici olmanın zorunlu olduğunu savunan Farabi, erdemli şehrin yöneticisinde bulunması gereken özellikleri sıralarken bugün de geçerliliğini koruyan hakiki yöneticinin özelliklerini sıralamıştır. Yöneticinin iki ana vasfı bulunması gerektiğini savunan Farabi’nin betimlemesinde ilk vasfın bugün özellikler teorisi ile ikinci vasfın da davranış teorileriyle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Farabi’ye göre erdemli bir yöneticinin birinci vasfının, insanın fitratında olması yani doğuştan getirdiği kişilik yapısının yöneticiliğe uygun olması gerekmektedir. Kişinin mizacının yöneticilik yapmaya uygun olması gerektiğini savunmuştur. Davranışçı yaklaşım diyebileceğimiz ikinci vasf olarak da irade sağlamlılığı, kararlılık ve yöneticiliğin gerektirdiği becerileri davranışa dönüştürebilme melekelerini kazanmış olması gerektiğinden söz etmiştir. Yönetici davranışlarının sağlıklı ve yöneticiliğin yapısına uygun gerçekleşebilmesinin ancak yöneticinin özelliklerinin yöneticilik yapmaya uygun olmasına bağlı olduğunu, yöneticinin mizacının yöneticiliğe uygun olmaması durumunda yöneticiliğinin erdemsiz yani niteliksiz olacağını savunmuştur (Farabi, 2012, s. 102). Bu bilgilerden yola çıkarak, Farabi’nin yöneticiliğin doğuştan getirilen özellikler olmadan gerçekleştirilemeyeceğini savunduğunu, yöneticilik ile liderliği ayrıştırdığı söylenilebilir. Farabi’nin yöneticilik konusundaki düşünceleri incelendiğinde özellikler ve davranışçı yaklaşımın ortaya koymaya çalıştığı yönetim anlayışlarını çok önceden sentezlediği görülmektedir.

Yine Türk düşünürlerden Yusuf Has Hacı, Kutadgu Bilig isimli eserinde yöneticiyi halkın durumunu dikkate alarak modellemeye çalışmıştır. Nitelikli ve niteliksiz olarak iki grupta sınıflandırılabilir insan türü olduğundan hareketle Kutadgu Bilig’de günümüzde durumsallık teorisi olarak ifade edilen, olası durumlar karşısında geliştirilebilecek tutumlardan söz edilmesi eski zamanlardan bu yana Türklerde yönetim ve liderlik şuurunun olduğunu ortaya koymaktadır (Görüşük, 2015, s. 73). Halkın içinde her karakterde iyi veya kötü, akıllı veya akılsız vb. niteliklerde birçok insan karakteri bulunduğu dikkat çeken Hacı, bunlar karşısında bir “bey”in hangi özelliklere sahip olması gerektiğini ve nasıl bir yönetim

sergilemesi gerektiğinden söz etmektedir. Ödgülmüş'ün diyalogunda; *“Bu beylik işi zor bir şeydir. Yasa ve düzen, gelenek ve görenek ondan sonra gelir. Beylik işi beylerin işidir, beylerin işini bey olan bilir. Tanrı beylik vasfı verdiği kişiye önce uygun tavır hareket, akıl ve kol kanat verir.”* cevabını vermektedir (Yusuf Has Hacıp, 2014, s. 186-187).

Farabi'nin doğuştan getirilen özellikler olmadan hakiki bir yönetici olunamayacağı ve Hacıp'in, yüzlerce yıl önce beyliğin Tanrı vergisi olduğunu, yaratıcının bey vasfı verdiği kişiye buna uygun akıl, tavır ve hareket, iş yapma becerisi verdiğine dair ifadeleri, modern çağın “Karizmatik liderlik” modellemesini betimlediklerini, özellikler ve davranışçı yaklaşımın sentezi sayılabilecek çıkarımlarda bulunduklarını göstermektedir. Klasik kaynaklar incelendiğinde günümüzdeki araştırmalardan elde edilen bulguların Türk İslam medeniyetinde asırlar önce var olan yönetim, yöneticilik ve liderlik anlayışlarını doğrulama işlevini yerine getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Batıdaki gelişmelere bakıldığında ise yükseköğretim düzeyinde yönetim alanıyla ilgili ilk bölüm 1881 yılında Philadelphia Üniversitesinde, ikinci bölüm ise 1898 yılında Chicago ve California Üniversitelerinde açılmıştır. 1916 senesinde Syracusa Üniversitesinde, 1929'da da Güney California Üniversitelerinde kamu yönetimi eğitimi verilmeye başlanmıştır (Öztaş, 2015, egitimyonetimi.org).

Yönetim, 1887-1927 tarihleri arasında kamu hukuku alanının bir bölümü olarak görülmüş, 1909-1945 tarihleri arasında ise yönetimde yapısal yönün merkeze alındığı bir yaklaşım sergilenmiştir. 1930-1945 tarihleri arasında yapısal yön dikkate alınmakla birlikte çevresiyle bağları ve etkileşim halinde olan dinamik bir birim olarak gören anlayış eklenmiştir. İkinci dünya savaşından sonra da (1946) örgüt yönetimi sistem olarak incelenmeye başlanmıştır (Kaya, 1979, s. 43-44). Burada çalışmanın kavramsal çerçevesinin daha iyi oluşturulabilmesine yönelik yönetim kuramları ve yaklaşımlarına ana hatlarıyla yer verilmeye çalışılacaktır.

1.2. Yönetim Kuramları ve Yaklaşımlar

Yönetim konusundaki eserlerin geneline bakıldığında ikinci dünya savaşı sonrası değişen kamu politikaları nedeniyle 1950'lerden sonra yönetim yaklaşımlarının değiştiği ve buna bağlı olarak da yönetim tanımlarının belirgin şekilde farklılaştığı görülmektedir (Kaya, 1979, s. 35). Süreç içerisinde 1900 ve öncesi, 1900-1945 ve 1945'ten sonrası olmak üzere üç ana döneme bakılarak kategorize edilen bu yaklaşımlar; kurumsal yapıyı merkeze alan geleneksel veya klasik yaklaşımlar; insan ilişkilerine, yönetimin etkileşimine ağırlık veren davranışçı ve çevresel yaklaşımlar, kurumu bir sistem olarak gören örgütsel ya da sistemci yaklaşımlardır (Kaya, 1979, s. 43).

Amaca dönük eylemler yönüyle yönetimi tanımlamaya çalışanların sergilediği yaklaşımda, yönetim; parlamento, yönetim kurulu, meclis vb. karar verme organları tarafından saptanan politika ve kararları uygulama olarak görülmektedir. (Kaya, 1979, s. 35).

Yönetimin bir bilim mi yoksa sanat mı olduğu konusunda da farklı görüşler ileri sürülmüştür. Yönetimi iş ve meslek olarak ele alan görüşler de bulunmaktadır (Üçok, 2011, s. 75). Woodrow Wilson'un 134 yıl önce yönetim biliminden söz ettiği günden bu tarafa 21. yüzyılda yönetim tanımları ve yönetimle ilgili yaklaşımlarda çeşitlilik artmış, hatta yönetimin sanat olduğunu temellendirmeye çalışanlar olmuştur. Yönetimin sanat olduğu yaklaşımında bulunanlar (Gulick, 1937, s. 191), bir meslek örgütünü yine en iyi o meslek elemanının yönetebileceğini savunmuştur. Buradan hareketle de yönetimin sanat olduğu çıkarımında bulunmuşlardır. Mühendislik, öğretmenlik, doktorluk gibi mesleklerin esas meslekler olduğunu, okulun en iyi öğretmenlerce, hastanenin en iyi doktorlar tarafından yönetileceğini iddia etmişler, dolayısıyla uzmanlaşmaya gerek olmadığını savunmuşlardır (Kaya, 1979, s. 22).

Çalışma alanının sınırlılığı nedeniyle bu başlıkta yönetimle ilgili temel kuramlar ana hatlarıyla ele alınarak, modern liderlik kuramları ve liderlik tarzları liderlik başlığı altında ikinci bölümde ayrıca incelenecektir. Yönetim kuramları ve yaklaşımları incelenen eserlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1.1. Yönetim Kuramları ve Yaklaşımları

Kuramlar	Yaklaşımları
Klasik/Geleneksel Yönetim Kuramları	• Bilimsel Yönetim (Frederick Taylor). • İdari Yönetim (Henri Fayol). • Bürokratik Yönetim (Max Weber).
Neo-Klasik/Davranışçı Yönetim Kuramları	• İnsan İlişkileri Kuramı (Elton Mayo). • X ve Y kuramı (Douglas McGregor). • Z Teorisi (William Oichi).
Modern Yönetim Kuramları	• Sistem Yaklaşımı (Ludwig Von Bertalanffy). • Durumsallık Yaklaşımı (Paul Lawrence, Jaylorsch).
Yeni Yönetim Kuramları	• Stratejik Yönetim • Toplam Kalite Yönetimi • Yönetişim

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

1.2.1. Klasik (Geleneksel) yönetim kuramları

Çağdaş bilim alanları içinde en yenilerden olan Yönetim Bilimi, Frederick W. Taylor'un 20. yüzyıl başlarında geliştirdiği "Bilimsel Yönetim Yaklaşımı" ve Taylor'u takip eden F. Gilbert, H. L. Gantt, H. Emerson, G. Bart, M. Cook gibi araştırmacıların çalışmaları ve çabaları sonucunda yirminci yüzyılın ilk başlarında Avrupa kıtasında "Taylorizm" ya da "Rasyonalizm" adıyla daha çabuk kabullenilen yaygın bir akım olmuştur (Gürbüz, 2019, s. 26). "Klasik Yönetim Teorileri" olarak kabul edilen bu kuramlar, Henri J. Fayol'un "yönetim süreci" ve Max Weber'in "bürokrasi yaklaşımı" çerçevesinde şekillenmiştir (Akçaya, 2010, s. 47).

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı: Bir diğer ismiyle Taylorizm'e göre insan kaynakları yönetiminde, iş bölümü ve mesleki gelişim (uzmanlaşma), işe uygun işgörenin seçilmesi (liyakat), hizmet içi eğitim, görev tanımlarının önceden belirlenmesi ve çalışanların görev tanımlarına uygun

hareket etmeleri, düzen ve disiplini sağlamak için hiyerarşik bir organizasyon şemasına dayalı örgütlenme gerekliliği tespitleri yapılmıştır (Akçaya, 2010, s. 48). Çalışanları robotlaştırdığı eleştirilerine maruz kalan Taylor'un, yönetim kurgusunda yönetici, koordinatör planlayıcı olarak görevini yürütmektedir. Taylor, işgörenlerin ücret karşılığında işlerine daha fazla güdüleneceklerine inandığı için ürettiği ürün başına ücretlendirme sistemi olan prim sistemini getirmiştir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 28).

İdari Yönetim: Yönetimi idari yönden ele alan Henri Fayol, klasik/genel yönetimin; 1-Planlama, 2-Örgütlenme, 3-Yönlendirme, 4-Eşgüdümleme ve 5-Denetleme olmak üzere beş yönetim işlevi olduğunu belirlemiştir. Bu beş işleve bağlı olarak; iş bölümü, yetki ve sorumluluk, disiplin, kumanda birliği, yönetim birliği, genel çıkarların üstünlüğü, nitelikli ödüllendirme kriterleri, merkeziyetçilik, aşamalı sistem, düzen, adil ve eşit davranış, personel sürekliliği, inisiyatif ve birlik ruhu olmak üzere on dört ilke tespit etmiştir. Fayol'un bu çıkarımlarına daha sonra farklı araştırmacılar eklemelerde bulunmuş veya eşgüdüm ilkesinin bütün ilkelerin temeli olduğu gibi görüşler ileri sürmüşlerdir. Sonuçta, bir örgütte sadece işçilerin özverileri ve emekleri ile verimin artırılmayacağı ve istenilen hedefe ulaşılamayacağı, nitelikli bir yönetimin geliştirilmesinin zorunluluğu görüşü genel kabul görmüştür (Akçakaya, 2010, s. 51).

Bürokratik Yönetim: Max Weber tarafından geliştirilen bürokratik yaklaşım ise, yönetimin yasalar doğrultusunda belirlenen görevlerin ve görev tanımlarının yazılı belgelere dayanması gerektiğini savunmaktadır. Rasyonel ilkelere dayanan, duyguların en aza indirildiği kanunlara dayalı kurallarla yönetilen örgüt tasarlayan Weber'in bürokratik yönetiminde; -üst düzey nitelikli iş bölümü, merkezi bir otorite, akılcı personel yönetimi, bürokratik yasalar ve kurallar, kayıt altına alma ve detaylı dosyalama sistemi olmak üzere 5 temel işlevsel ilke bulunmaktadır. Bürokrasi kavramı günümüzde kamu yönetimi alanında hantallık olarak anlaşılsa da örgütsel yönetimlerde halen işlerliğini korumaya devam etmektedir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 30-31).

Klasik yönetim teorileri, eğitim kurumunu bir fabrikaya, öğrenciyi hammaddeye benzetmiş, eğitim yöneticisini de üretim uzmanı olarak ele almıştır (Kaya, 1979, s. 75, 77). Klasik geleneksel anlayışların hakim olduğu örgütlerde yaratıcılığın engellendiği, geleneksel organizasyon şemalarıyla yenilenmenin gerçekleşemediği gibi eleştirel görüşler de bulunmaktadır (Ensari, 2004, s. 123). Örgütleri mekanik bir işleyiş olarak değerlendiren klasik yönetim teorileri, yönetim anlayışlarını yapılandırırken insan yönetimine mühendis perspektifinden yaklaşmış örgütün yapısı, insan kaynakları gibi örgüt iklimini dikkate almamıştır. Ekonomik buhranların baş gösterdiği ve hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı 1930'larda örgüt ve yönetim sorunlarına çözüm üretmede oldukça yetersiz kalmıştır (Akçakaya, 2010, s. 49-51). Sonuçta, ikinci dünya savaşından sonra yönetim biliminde davranışçı yaklaşımlar modellenmeye çalışılmıştır.

1.2.2. Davranışçı (Neo-Klasik) yönetim kuramları

İnsan ilişkileri yönetimde davranışçı yaklaşımlar, Elton Mayo'nun 1920'li yıllarda başlattığı Hawthorne araştırmaları sonucunda neo-klasik örgüt kuramına bağlı olarak önem kazanmaya başlamıştır. Harwood, Yankee City araştırmaları gibi birçok araştırma sonuçlarına göre örgüt yönetiminde, psiko-sosyal etkenler olarak tanımlanan örgüt üyelerinin davranışlarını yetiştikleri ve yaşadıkları sosyal çevre şekillendirmektedir (Erol, 2004, s. 21). Bu yaklaşımın araştırmaları sonucunda örgüt başarısını etkileyen örgütün sistemsel ve formal yapısı yanında örtük, kontrol dışı/informal bir yapısının da olması nedeniyle birey ve bireyin sosyal hayatının örgüt içinde önem arz ettiği bulgusuna ulaşılmıştır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 32, 33). Örgüt içinde işgörenlerin kendi aralarında oluşturdukları küçük gruplarda bazı normlar belirledikleri ve bunu örgüt disiplini olarak kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kurama göre, kişilerarası ilişkiler, grupların teşekkülü, grup üyelerinin tutumları, informal organizasyonlarda, algı ve tutumlar, güdülenme, liderlik, değişme ve gelişme gibi birçok faktörün ücretlendirmeye birlikte verimi artırmada daha etkili olduğu görüşü kabul edilmiştir (Akçakaya, 2010, s. 54-55).

Davranışçı yaklaşımlarda en önemli yönetim işlevi, çalışanların sosyal gereksinimleri karşılanarak ileri düzeyde motive edilmesi, böylece örgütsel bağlılıkları ve iş doyumlarının artırılarak örgüt hedeflerinin beklentilerinin üzerinde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Douglas Mc. Gregor, davranışçı perspektif ile klasik yönetim kuramlarını resmetmeye çalışmış ve X ve Y olmak üzere iki zıt varsayım ortaya koymuştur (Erol, 2004, s. 21).

Gregorun *X kuramı* ile karamsar (pesimistik) ve olumsuz görüşlere, *Y kuramı* ile olumlu ve daha insancıl fikirlere odaklanılmıştır. X kuramı ile işgörenlerden büyük bir bölümünün işini severek yapmayan ve iş ortamından uzaklaşmak için fırsat kollayan, değişime direnç gösteren, düşük performansla çalışan, egoist, sorumluluktan kaçan çalışanlar; Y kuramı ile iş performansları düşük ya da tembel olsalar bile insani ilkeler çerçevesince işgörelere yaklaşan, onları değerli hissettiren ve onlarda olumlu hava yaratan tutumlar ölçölmeye çalışılmıştır. Gregor'un bu varsayımları ile gerçekleştirilen araştırma bulguları, çalışanların X kuramının önerilerini hiç önemsemediklerini ve buna göre davranış değişikliğine gitmediklerini; Y kuramının önerilerini dikkate aldıklarını, iş doyumlarının yükseldiğini göstermiştir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 33-34).

Değişen dünyada örgütlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yollarının da değişmesiyle birlikte örgüt yönetimi yaklaşımları da değişime uğramıştır. Bu değişimlere paralel olarak ikinci dünya savaşının akabinde modern örgüt kuramları geliştirilmeye başlamıştır. Klasik/geleneksel yaklaşım ile davranışçı/neo-klasik yaklaşımların modern çağın getirdiği örgüt sorunlarına çözüm üretemeyerek yetersiz kalması *sistem yaklaşımının* gelişmesine zemin hazırlamıştır.

1.2.3. Sistem yaklaşımı

Çağdaş/modern örgüt kuramı olarak da isimlendirilen bu yaklaşım, örgütü, çevresiyle etkileşim halinde olan, yani hem etkilenen hem de kendisi dışındakileri etkileyen açık bir sistem olarak ele almaktadır. Sistem yaklaşımı, doğal yaşamdan esinlenerek doğal sistemi model kabul etmiş hem klasik kuramın hem de davranışçı kuramın ilkelerinin sentezlendiği bir yönetim anlayışı geliştirmiştir. Sistem kuramında “organizasyon”, “teşkilat”, “koordinasyon”, “eşgüdümleme”, “insan kaynakları”, “personel”, “konfigürasyon” ve “tasarlama” öne çıkan çerçeve kavramlardır. Bu nedenle sistem teorisi iş ile işgören arasındaki uyumu koordine etmeyi ve örgütün bütün parçaları arasında ahenk oluşturmayı önemsemektedir. Follet, Korzybski, Barnard, Wiener, Bertalanffy gibi kuramcıların geliştirdiği sistem yaklaşımında insan kaynakları yönetimi önem kazanmış, işgücüne (çalışana) yapılan her yatırımın örgüte yapıldığı kabul edilmiştir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 34, 37).

Bu yaklaşıma göre personel ve örgüt; dış çevre, işgörenin durumu, işin vasfı, hedeflerin ne olduğu vb. değişkenlerin analiz edilmesinden elde edilen bulgular doğrultusunda yönetilmelidir (Akçakaya, 2010, s. 54-55). Örgütü birbirini etkileyen kompleks olarak tanımlayan sistem yaklaşımı, insanlar, örgütler ve olaylar değişken olduklarından her yerde genel geçer örgüt kurallarından söz edilemeyeceğini savunmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 34). Alexandar R. Heron, “Reasonable Goals in Industrial/Sanayide Makul Hedefler” isimli çalışmasında personel yönetiminde meydana gelen büyük değişimlerin nedeninin işçilerin anlayışlarının değişmesi olduğunu, bunun da işverenler tarafından işçi eğitimlerini gündeme getirdiğini belirtmektedir. Sistem yaklaşımında yönetim anlayışının değişmesindeki en önemli faktörün çalışanların ruhsal durumları ile iş ortamındaki moral ve motivasyonlarına verilen önem olduğu kabul edilmektedir (Croft, 1964, s. 2).

1.2.4. Durumsallık modeli

Klasik, neoklasik ve sistem yaklaşımlarının her yerde geçerli olacağını varsayarak ortaya koyduğu standart örgüt ve yönetim teorilerinin aksine, durumsallık yaklaşımını savunan Burns, Lawrence, Thompson gibi düşünürler, her örgüte uygun olacağı varsayımı ile oluşturulan yönetim modelinin ve ilkelerinin hiçbir örgüte uygun düşmeyeceğini savunarak, her örgütün kendi özgün yapısına, kendi durumuna göre yönetilmesi gerektiği anlayışını ortaya koymuşlardır (Erol, 2004, s. 56).

Yönetimi durumsallık yaklaşımıyla modellemeye çalışanlar örgütün içinde bulunduğu çevreyle ilişki kurularak etkili ve verimli bir yönetimin gerçekleştirilebileceğini savunmaktadırlar. Her örgüt için evrensel ilkelerden oluşan ve her duruma uygun yönetim modeli söz konusu olmadığından, gelişen durumlara göre örgüt tüm paydaşlarla birlikte yönetilmelidir (Akçakaya, 2010, s. 54-55).

Durumsallık yaklaşımında örgüt yönetiminin nitelikli olabilmesi için önceden belirlenebilecek yönetsel tutumlar ve yönetsel ilkeler bulunmadığı görüşü hakimdir. Belli zaman ve şartlar altında tespit edilen kurallar, sonraki süreçlerde gelişen durumların ihtiyacına cevap verememektedirler. Bu yaklaşıma göre örgüt organizasyonunu en iyi şekilde kurgulamanın, çalışanları motive etmenin, yönetim ve liderliğin tek yolu ve yöntemi yoktur. Bu açıdan süreç içerisinde karşılaşılan olgular ve olayların özelliği yönetim davranışının özelliğini de belirler. Örgütlerde karşılaşılan her duruma uygun yönetsel eylemler yoktur, sadece yeni duruma özgü birbirinden farklı yönetsel eylemler bulunmaktadır. Karşılaşılan durum, yönetici tarafından ne kadar iyi analiz edilirse yönetici o duruma uygun daha etkili kararlar alır ve isabetli bir yönetsel eylem gerçekleştirebilir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 37-38).

21. Yüzyılda her alanda olduğu gibi gelişmeler nedeniyle yönetim alanında oldukça değişimler olmuş, literatüre yeni yaklaşımlarla birlikte yeni kavramlar yerleşmiştir. Örgüt yönetimi, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel davranış, örgütsel bağlılık, kurumsal aidiyet, iş tatmini, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi bunlardan bazılarıdır. Bu gelişmede elbette ki günümüzde iletişimin hızla artması, küreselleşme, teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelerin neden olduğu değişimler etkili olmuştur (Kaya, 1979, s. 43).

1.2.5. İnsan kaynakları yönetimi (İKY)

İnsan kaynakları yönetimi (İKY), *“bir örgütte çalışanların etkinliğini artırmak amacıyla şekillendirilmiş bütün örgüt kapsamındaki işlevler ve faaliyetlerden oluşan bir bilgi ve uygulama seti”* (Heneman, vd. 1980, s. 6) olarak tanımlanmaktadır. İKY, bir örgütte işgören ihtiyacının giderilmesi, işgörenlerin yeteneklerine uygun işe yerleştirilmesi konularıyla ilgili uygulanacak yöntem ve politikalardır. İKY, bir taraftan işgücü ihtiyacını gidermeyle ilgili stratejiler, politikalar vb. örgüt bileşenlerinin toplamının yönetimi iken, diğer yandan da uygun bir işe yerleştirilen örgüt elemanlarının bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlamak, haklarını teminat altına alma, ücretlerini ödeme, çevreyi değerlendirme vb. yönetim stratejilerini kapsamaktadır ve işgücünü yönetmede geliştirilen modern bir yaklaşımdır (Bingöl, 2011, s. 282).

İnsan kaynakları yönetimiyle ilgili tanımlamalar yapılırken üç farklı değerlendirme ortaya konulmuştur. Bunlardan *ilki*; İKY, personel yönetimi ile aynı olup, personel yönetimine verilen isimdir. *İkincisi*, insan kaynakları personel yönetiminden tamamen farklı olup, sosyal bilimlere dayandırılan kuramlar geliştirilmelidir. *Üçüncüsü* de bir örgütün diğer kaynaklarıyla birlikte insan kaynağının temini ve insanların yerleştirilmesi (istihdamı) ve ayrılmasının yönetilmesidir (Akçakaya, 2010, s. 64).

İnsan kaynakları yönetiminin işlevleri arasında iş analizleri, yaratıcılık, güdüleme, çalışma ilişkileri ile iletişimi düzenleme ve kolaylaştırma bulunmaktadır (Aldemir vd., 2001, s. 21). Bir örgütün farklı düzeylerinde farklı sorumluluk ve görev tanımları bulunan personelle ilgili, planlama, koordinasyon, oryantasyon, eğitim, kariyer geliştirme, ücretlendirme, ödüllendirme ve cezalandırma gibi başarı değerlendirme işlevlerinin yönetilmesine insan kaynakları

yönetimi (İKY) denilmektedir. Personel yönetimi ile insan kaynakları yönetiminin aynı konu alanına sahip olmaları yönüyle birbirinin aynı olup olmadığı hususunda tartışmaların devam ediyor olması dikkat çekicidir. Literatür incelendiğinde personel yönetimi ismiyle basılan birçok eserin içeriği güncellenmeksizin insan kaynakları ismiyle basılmış olması bu tartışmanın en önemli gerekçesi olarak gösterilebilir (Gürbüz, 2019, s. 29). Araştırmacılar önceleri personel yönetimi tabiriyle ifadelendirilen işgören yönetiminin, son yıllarda insan kaynakları yönetimi olarak literatürde yer almasını kabul etmektedir. Bugün insan kaynakları yönetiminin, kuram, tanım ve uygulama şekilleri, iç ve dış dinamikler, liderin alt sistem kabul edilmesi gibi birçok değişken açısından personel yönetiminden farklı yeni bir yönetim şekli olduğu görüşü genel kabul görmektedir (Açıkalın, 1996, s. 14; Aldemir vd., 2001, s. 20-22).

İş ortamındaki işgörenin örgütün değerinin artırılmasında potansiyel bir kaynak olarak görülmesi, geleneksel/klasik yöntemlerdeki sicil takibinin kayıt altına alınması yerine örgütün kararlarında işgörenlerin rol alıyor olması, örgüt yönetimine hem iç kaynaklar hem de dış kaynaklar yönüyle stratejik bir yaklaşım göstermesi İKY'yi "personel yönetiminden" ayırmaktadır. Sonuçta insan kaynakları yönetimi; personel yönetiminden tamamen ayrı ve yeni gelişmiş bir alan olmayıp, personel yönetiminin geliştirilerek yeniden yorumlanması ve süreç içerisinde evrilmiş stratejik bir yönetim biçimidir (Gürbüz, 2019, s. 29).

Yönetim çalışan ilişkisini belirleyen amaç; örgütün ulaşmak istediği hedef, örgütsel sorumluluklar, örgütün kabul ettiği değerler ve insan kaynakları departmanına duyulan ihtiyaç, insan kaynakları yetkilerinin kullanımı, örgütteki görevleri yerine getirenlerle getirmeyenlerin tespiti, yönetici-çalışan ilişkilerini belirleyen stratejiler ve yöntemlerin tespiti insan kaynakları yönetimidir. Felsefi arka plan oluşturulmadan kurulan örgüt departmanları geçici olarak bazı işlevleri yerine getirebilse de sürdürülebilir ve kapsayıcı bir rol geliştiremeyeceğinden, insan kaynakları yönetim felsefesi de yine insan kaynakları yönetiminin alanındadır. Yönetim ve özellikle personel yönetimiyle ilgili çalışmalar birinci dünya savaşından kısa bir süre önce başlamış (Croft, 1964, s. 10) ve son yıllarda oldukça gelişme göstermiştir. Birinci dünya savaşının ciddi anlamda etkilediği personel (insan kaynakları) yönetiminde savaş ekonomisinde üretimin ve verimliliğin ön plana çıkması, orduya asker alımlarında bazı kriterlerin belirlenmesi, savaş sebebiyle ekonomik ilişkilerin hareketlenmesi ve güç kazanması, örgütlerde disiplin gibi faktörler yönetimde yenilenme zorunluluğunu doğurmuştur (Gürbüz, 2019, s. 27).

İlk başta işe yerleştirme (istihdam) üzerine odaklanan yönetim anlayışı üretimde verim ve kalite sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu ve benzeri sorunlar karşısında Amerika Birleşik Devletleri, ordusunun birinci dünya savaşı esnasında "psikolojik kontrol birimi/psychological examining corps" askerin verimliliğini ve moral artırmaya dönük kendilerini asker sorunlarını çözmeye adanmışlardan oluşan bir birim geliştirmiş ve personel yönetimi ilk olarak askeri alanda uygulanmıştır. ABD ordusu tarafından bu birimde yetişerek deneyim kazanan bir çok insan personel yöneticisi olmuştur (Croft, 1964, s. 1).

İnsan kaynakları yönetimi 1800'lü yılların son çeyreğinde; düşünsel öncülüğünü Simth, Owen gibi bilim insanlarının yaptığı, iş bölümü, dinlenme alanlarının oluşturulması, mesai saatlerinin belirlenmesi, asgari ücret gibi konular etrafında şekillenmiştir. 1900'lü yılların ilk çeyreğinde ise yönetim anlayışında "klasik yaklaşımlar" ağır basmıştır. Taylor, Müsterberg, Gilbert, Cooke gibi düşünürlerin yön verdiği klasik yaklaşımda, işi kolaylaştırma, iş analizleri, personel seçimi, teşvik edici ücretlendirme, personel eğitimi, patron ve işçi ilişkileri, örgüt, örgüt yapısı ve işgören merkezli konulara odaklanılarak, ağırlıklı yönetim işlevi olarak istihdam ofisleri ve bu ofislerde kayıt tutma, özlük ve idari işlerle ilgili yönetim ilkeleri belirlenmiştir. 1930'lu yıllardan itibaren sosyal/beşeri ilişkiler bir başka adıyla davranışçı çevresel yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Follet, Mayo, Roethlisberger, Barnard gibi araştırmacı ve uygulamacıların etkin olduğu bu yaklaşımda, "moral, liderlik, motivasyon, iş tatmini, sadakat, kişiler arası ilişkiler, grup dinamikleri, iş zenginleştirme, iş tasarımı vb." kavramlar etrafında insan kaynakları yönetimi yapılandırılmıştır (Gürbüz, 2019, s. 26).

İnsan kaynakları yönetiminin bir örgütteki yeri, bir sistemin sorumlulukları doğrultusunda örgüt yöneticilerinin insan kaynaklarına verdikleri öneme bağlıdır. Örgütlerin büyüklüklerine göre insan kaynakları yönetimi alanındaki sorunlar azalmakta ya da çoğalmaktadır. İnsan kaynaklarının niteliği, gelişimleri, işletmelerin yaşı ve gelişim süreçleriyle eşgüdümlüdür (Aldemir vd., 2001, s. 27). Personel yönetiminin insan kaynaklarına süreç içerisinde evrilmesi üç modelde ele alınmıştır. Bunlar geleneksel yönetim modeli, insan ilişkileri modeli ve insan kaynakları modelidir (Akçaya, 2010, s. 71-72).

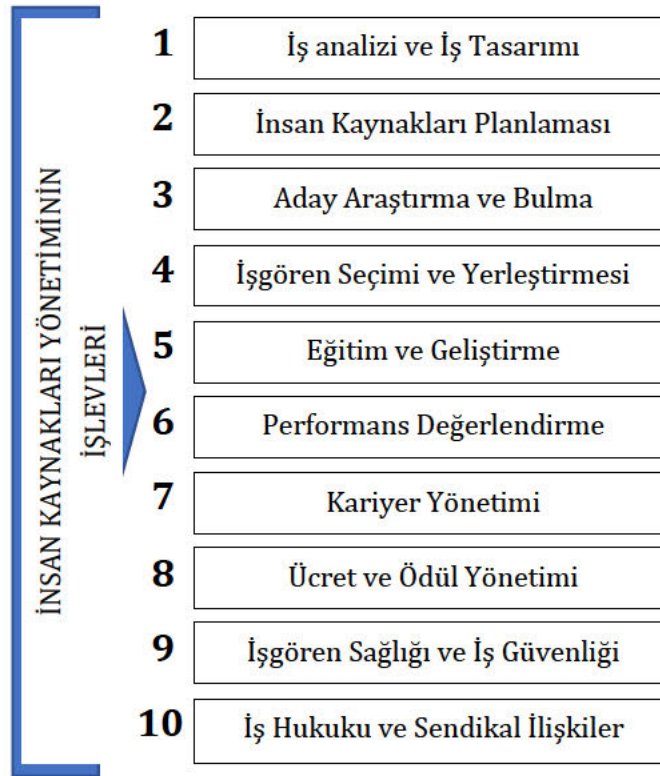
- *Geleneksel yönetim modelinde*, yönetici beklentisine bağlı olarak işgören itaati ve denetim sağlama esastır. Yönetici işi basitleştirmeyi tercih etmekte, kolay öğrenilebilir ve tekrarlanabilir olmasını sağlamakta, iş ile ilgili bütün kuralları ve ilkeleri kendisi belirlemektedir.
- *İnsan ilişkileri modelinde* ise işgörenin her biri kendisinin önemli olduğunu hissetmesi esastır. Planları yine yönetici hazırlamaktadır fakat onların görüşlerini de almaktadır. Yönetici konumunda olanlar örgüt üyesinin süregelen işlerde inisiyatif kullanmasına ve kendi kendilerini denetlemelerine imkan tanımaktadır.
- *İnsan kaynakları modelinde* yöneticinin görevi ise insan kaynaklarının işlevsiz kalan yönlerini ve açık noktalarını belirleyerek onları aktif hale getirmektir. Yönetici, işgörenin bireysel ve mesleki açıdan kendisini yetiştirebileceği bir örgüt iklimi oluşturarak, kritik kararlarda bile örgüt üyelerinin katılımıyla örgütte oto-kontrol sağlamaktadır.

Gelecekte neler olabileceğinin *öngörülerek* tahminler yürütülmesi, bu tahminlerle farklı ve alternatif *planların* yapılması ve en uygununun seçilerek *uygulanması, değerlendirmelerinin* yapılması ve ihtiyaç duyulan alanlarda değişikliğe gidilmesi, *kontrolün* yürütülmesi insan kaynakları yönetiminin planlama süreçlerini oluşturur (Aldemir vd., 2001, s. 40-42).

İnsan kaynakları planlamalarını yasalar, ekonomik ve demografik faktörler etkilemektedir (Aldemir vd., 2001, s. 39-41). Bunlarla birlikte, yeni pazarlar, insan kaynaklarının

önemsenmesi, müşterilerin bilinçlenmesi ve beklentilerin değişmesi gibi dış değişkenler de etkilidir. Örgüt içinde insan kaynakları planlamasını, çalışma düzeninde yaşanan değişimler, örgütün yönetim stili, işlerin nicelik veya nitelik yönünden değişmesi, yönetim ve organizasyon düşüncesindeki gelişmeler de etkilemektedir (Akçakaya, 2010, s. 75-78). İnsan kaynakları yönetimi uzmanında, işletme bilgisinin var olması, değişimi yönetme becerisi ve insan kaynakları işlevlerine dair bilgi ve becerilerin bulunması gerekmektedir (Gürbüz, 2019, s. 34). Programlama ve değerlendirme süreçlerinden oluşan insan kaynakları yönetiminde öngörümleme teknikleri (Aldemir vd., 2001, s. 44-51);

- *Sezgisel öngörümleme:* Yöneticinin deneyim ve sezgilerinin ön planda olduğu klasik/geleneksel, (sezgisel);
- *Yargısal Öngörümleme:* Uzmanlar vb. kişisel görüşlerin, yargıların ağırlıklı olduğu;
 - Delfi: Uzmanların görüşlerine başvurularak tahmin yürütülmesi,
 - Nominal: Yönetici ve uzmanların çoğulcu katılımıyla tespitlerde bulunmaya çalışılması,
- *İstatistiksel/Sayısal Öngörümleme:* Girdi-çıkı, ihtiyaçlar vb. değişkenlere bağlı olarak;
 - Regresyon analizi: Personel talebi vb. *tek değişkene bağlı* yapılan basit doğrusal analiz,
 - Rekreasyon analizi: Pazarlama, üretim artışı ve kalitesi, personel özellikleri gibi *çoklu değişkenlere* bağlı analizlerden oluşan sayısal-istatistiksel öngörümleme teknikleri.



Şekil 1.1. İnsan Kaynakları Yönetiminin İşlevleri. Kaynak: Gürbüz, Sait. 2019, *İnsan Kaynakları Yönetimi Teori Araştırma Uygulama*, Ankara: Seçkin Yayınları, s. 22.

1.2.6. Toplam kalite yönetimi (TKY)

İnsan kaynakları yönetiminde, klasik kuram, insan ilişkileri kuramı, sistem kuramının yanı sıra son dönemlerde etkin olan kuramlardan biri de toplam kalite yönetimi (TKY) kuramıdır. *Toplam kalite*, örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine süreçler üzerinde odaklaşan, tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran tüm maddi ve beşeri örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde alan bir yaklaşımdır (Ensari, 2004, s. 128).

Özellikle yönetim alanında 1990'lı yıllardan itibaren yeni bir yönetim yaklaşımı ve anlayış olarak önem kazanan TKY ile ilgili görüşlerin çoğunun kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Daha çok ekip ve müşteri merkezli yaklaşım olan TKY, bir örgütte rol alanların tümünün üretim sürecine katılarak tüm örgüt üyelerinin ve müşterilerin birbirinin beklentilerinin dikkate alınmasının sağlanmasına yönelik geliştirilen yönetim anlayışıdır (Şişman, 2011, s. 165).

Toplam kalite yönetimi, kaliteye ulaşma çalışmalarına tüm örgüt bileşenlerinin bütünsel bir çabayla katılım göstermelerini ifade etmektedir. TKY hatasız üretim ve beklentileri karşılama sorumluluğunun tüm örgüt üyelerine ait olduğu anlayışına dayanmaktadır ve müşteri odaklı olup müşteri memnuniyetini esas almaktadır. Kalite yönetiminde performans, güvenilirlik, dayanıklılık, satış sonrası hizmete dayalı kaliteli ürün anlayışının ve müşteri beklentilerinin belirlenmesi gibi özel nitelikler bulunmaktadır. İKY'nin müşterinin beklentilerini gören, hatta onun beklentilerinin üzerinde bir ürün veya hizmet üretebilme anlayışı güden, en başından itibaren tüm üretim süreçlerinde hatasız olmayı içeren, sonuçların izlenerek sistemin geliştirilmesini sağlayan, bütün paydaşların katıldığı yönetim sistemine dönüşmüş hali TKY'dir. (Bingöl, 2011, 151-153.)

Modern çağda kızışan rekabet koşulları ve küreselleşme sorunları, müşteri tatmininin önemsenmesine yol açmış ve örgütsel davranış ve örgüt kültürü ön plana çıkmaya başlamıştır. Yerel sorunlar genişleyerek küresel bir nitelik kazanmış, önceleri sadece kendi kültür çevresine hitabeden işletmeler, farklı inanç ve kültürlerden müşterilere de hitap ederek, onları memnun etme davranışını ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla örgütlerde sürekli gelişimi savunan TKY yaklaşımı, başlangıçta tüm örgüt üyelerini ve müşteriyi memnun edebilme anlayışıyla ürün ve hizmet kalitesini yükseltmede üst düzeyde katılımı sağlama hedefi gütsen süreçte örgütü bir sistem olarak ele alarak, örgütün tüm bileşenlerinin, örgütle ve örgüt çevresiyle kaliteli etkileşimde bulunma anlayışına dönüşmüştür (Erol, 2004, s. 57).

Toplam kalite yönetiminde kurum kimliğinin yücelip yücelmediği önemlidir (Tunçalp, 2004, s. 258). Ticaret ve sanayi alanında geliştirilen bir kuram olmasına rağmen TKY, günümüzde kamu yönetimi, sağlık yönetimi, eğitim yönetimi gibi oldukça geniş bir sahada etkin olmaya başlamış ve uygulanmaya başlanmıştır (Ensari, 2004, s. 124).

TKY, bir örgütte üretim aşamalarına örgüt üyelerinin bütün elemanlarının katılmasını sağlayarak, her birimde sürekli iyileştirmeyi işlevsel hale getirmek ve beklentilerin doyumunu

önceleyerek en az maliyetle kaliteyi iyileştirmeyi amaçlamaktadır. TKY'nin amacı, üretim sürecine herkesin katılımını sağlama, örgütsel süreçleri sürekli iyileştirme hizmet veya üründen yaralananları ön planda tutma, maliyeti düşürüp kaliteyi iyileştirme, müşterinin beklentilerine uygun olmaktır. Kalite, Amerikan Standartları Enstitüsü'nün (ANSI) 1987 yılında yaptığı tanımında, üretilen ürün veya ortaya konulan hizmetin ihtiyaçları tam anlamıyla karşılayabilme özelliklerinin tümü olarak belirtilmektedir (Tunçalp, 2004, s. 255). Global kalite standartları, Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO) tarafından zaman içinde düzenlenerek ISO 9000 olarak geliştirilmiş ve günümüzde çok sayıda ülke uygulamaktadır. Kalite standartları içerisinde ISO 14000 örgütlerin çevresel duyarlılıklarıyla ilgili standartları belgelemektedir. (Saat, 2011, s. 157)

Ülkemizde kalite politikası ulusal ve uluslararası standartlara uygun olarak 1959 yılında kurulan Türk Standartları Enstitüsü (TSE) yönetiminde yürütülmektedir. 1960 tarih ve 132 Sayılı Kanun ile kuruluşunu tamamlayan TSE, *“her türlü madde ve ürünler ile usul ve hizmet standartlarını yapmak amacıyla”* çalışmalar yürütmektedir. Günümüzde Teknoloji ve Sanayi Bakanlığına bağlı olan TSE kalite politikasında vurgulanan, müşterilerin belirlediği koşulların ve paydaşların beklentilerini en iyi şekilde karşılama ve kalite alt yapısını ve hizmet kalitesini sürekli yükseltme (TSE, 2023, tse.org.tr) kalite yönetiminin amacını özetlemektedir.

Türkiye’de 1993 yılından itibaren kalite standartlarının teşvik edilmesi ve kalitenin geliştirilmesi amacıyla TÜSİAD (Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği) ile KalDER (Türkiye Kalite Derneği) tarafından ortaklaşa; EFQM (European Foundation for Quality Management/Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı)’nın mükemmel standartlar modeli temel alınarak oluşturulan “Türkiye Ulusal Kalite Ödülü” verilmektedir (Saat, 2011, s. 158).

İnsan kaynakları ve toplam kalite yönetiminde liderlik için ön plana çıkan en önemli sözcüklerden biri “yetkilendirme”, kalite liderinin hafızasında yok olmaya yüz tutan güç ve otorite sözcüklerinin yerine geçmiştir. Genellikle bir gruptaki elemanlara yetkilerin devredildiği TKY’de yetkilendirme, örgütün temel hedefini gerçekleştirmek için açıklanan vizyonun kabullenilmesi ve örgütsel bağlılığın artırılması yoluyla kalitenin sürekli gelişmesini sağlayan personel motivasyon aracıdır (Ensari, 2004, s. 146-147).

İnsan kaynakları yönetimi ve toplam kalite yönetimi uygulamalarında bugün; örgütün teknik adamlarının ve işgörenin geliştirilmesi için departmanın eğitimi işlevini yerine getiren yöneticilerin geliştirilmesine duyulan gereksinim ve bu konuya verilen önem ön plana çıkmaktadır. İnsan kaynakları yöneticisinin, alanında uzman, insanları iyi yönetebilen, personelinin kendisine farklı fikirleri iletmekte ve görüşlerini aykırı olsa bile belirtmekte çekinmedikleri, doğru görüşü kendi görüşüne rağmen tercih edebilen, kişisel özellikleri gelişmiş iyi bir gözetmen olması gerektiği tespit edilmiştir. Personel yönetiminde hem örgütün hem de çalışanların çıkarlarını gözetip koruyan, astlarının saygınlığını kazanmış ve onların konumlarının farkında olmalarını sağlayan, istekleri ve hedefleri açık ve net, örgüt üyelerinin kendi inisiyatiflerini kullanarak çalışmalarına imkan sağlayan, grup toplantıları ve grup

tartışmaları gerçekleştirerek görüşler alan, iyi işleri öven, daha başarılı olmak için astlarına sinerji veren, akılcı ve sempatik bir lider nitelikli bir insan kaynakları yöneticisidir (Croft, 1964, s. 75-76).

Burada belirtilen insan kaynakları yöneticisi olma özelliği yönettiği örgütün yapısı nedeniyle okul müdürleri için de söz konusudur. Her okul yöneticisi aynı zamanda insan kaynakları ve toplam kalite yöneticisidir. Bir okul müdürünün insan kaynakları ve toplam kalite yönetimi konularında gelişerek uzmanlaşması için yetiştirilmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş tatmin düzeylerini sürekli artırarak, eğitim öğretimin kalitesini artıracak ve okulu, kalite okuluna dönüştürecektir. Bu açıdan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda da toplam kalite anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

Toplam kalite yönetiminde çalışanların geliştirilmesi, kariyerlerinin planlanması ve süreç yönetimi önemlidir. Winslow Donna, Kanada ordusunda toplam kalite yönetimiyle sunduğu bir bildiride, orduda toplam kalite yönetimi kapsamında; eğitim, terfi kurulları, atama planlaması, alt sistemden üst sisteme doğru genişleyen 4 kademeli bir planlama çemberi oluşturarak kariyer planlaması yaptıklarını (Winslow, 2004, s. 415-426), bu konuda askerlerin hevesini kıracağı öngörüsünde yanıldığını belirtmektedir. Süreç yönetiminin kişinin geleceğindeki belirsizliği giderdiğini ve kariyer planlamalarının olumlu sonuçlandığını gözlediğini ifade etmektedir. Kişilerin sosyal hayatta daha çok seçim yapabilme olanaklarının sunulması anlamına gelen gelişim/kariyer planlamasının bireylerin stratejik seçimlerini belirlediğine ve olumlu sonuçlar doğurduğuna dikkat çekmektedir (Winslow, 2004, s. 427).

Okullar vb. örgütlerde toplam kalite yönetiminin başarısız olma nedenlerine bakıldığında liderlerin yetersizliğinin temel etken olduğu görülmektedir. Özellikle üst düzey liderlikte yetersizlik, kalite için alt yapının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Lipmann'ın tespitlerine göre, üst yönetimlerin toplam kalite programını kavrayamamaları hatta toplam kalite programı uygulanırken bile toplam kalite ilkelerine aykırı olarak toplam kalite için merkezi teşvikleri tek başına yeterli görmeleri TKY'de istenilen kaliteyi sağlayamama sebebidir. TKY'nin başarısız olmasında küçük alanlarda başlayamamak, deneme uygulamaları ile öğrenmemek, toplam kalite tekniklerine güvenmemek, zaman ve kaynak gereksinimini yeterli karşılamamak gibi faktörler de diğer etkenlerdir (Ensari, 2004, s. 148).

Özetleyecek olursak TKY, bir örgütte üretim sürecinin sürekli iyileştirilerek geliştirilmesi düşüncesiyle, hataya neden olan etkenlerin kaldırılmasına yönelik sürecin yönetilmesidir. TKY programı yürütülecek bir örgütte, ihtiyaç ve beklentilerin tespit edilmesi, beklentiden daha fazlasının sunulacağı bir üretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi, en başından işi hedefe yönelik gerçekleştirmeyi sağlayacak sürecin planlanması, sürecin kontrolü ve sonucun takip edilmesi, aynı fonksiyona sahip olan diğer rakiplerle karşılaştırılması, ekip çalışması ve takım ruhunun benimsenmesi, işgörenlerin geliştirilmesi sağlanmalıdır. (Saat, 2011, 153, 155-156)

İşgörenlerin kariyerinde yükselmelerinin sağlanması, örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının yükseltilmesi örgütsel verimliliğin artırılması, bireylerin ve sosyal çevrenin yaşam kalitesinin daha nitelikli hale gelmesi için hangi yönetim kuramı tercih edilirse edilsin yönetimle ilgili bilimsel verilerin elde edilerek, farklı düşüncelerin sentezlenmesi gerekmektedir (Kerman, 2016, s. 245).

Yönetim bilimiyle ilgili yaklaşımlar hangi başlık altında kategorize edilmiş olursa olsun birbirini bütünlemiş, tamamlamış, zenginleştirmiş ve bugünkü olgunluğuna erdirmişdir. Günümüz yönetimlerinde yaşanan sorunların doğal olduğu kabul edilmek durumundadır. Entropi/güç yitimi, isteksizlik, başarısızlık gibi durumlar karşısında örgütün yönetimi veya sorunun çözümü için uygulanacak doğru teorinin seçimi, hangi yaklaşım ilkelerinin genel geçer olduğu ise ayrı bir çalışmanın konusudur.

1.3. Örgüt ve Yönetim

Eğitim örgütü olan okulun, okul yönetimi ve okul liderlik tarzının belirlenmesinde örgüt ve örgüt yönetimi konusu önem arz etmektedir. Modern çağın getirdiği organizasyonel yapılardaki yeniliklerin farkında olmayan, yönetsel alanda geliştirilen yeni yapıları ve yaklaşımları kavrayamayan okul yöneticisinin liderliğinden ve liderlik tarzından bahsetmek ütopye olacaktır. Yönetsel alanı ve yeni organizasyonel yapıları tanıyan bir okul yöneticisi, kendi yönetsel alanında örgüt kurabilme, örgütünü dönüştürme ve geliştirme, geleceği tasarlama, vizyon ve stratejiler geliştirebilme gibi beceriler kazanarak yönettiği örgütte en uygun liderliği gerçekleştirebilecektir. Aşağıda ele alınacak örgüt, örgüt yönetimi, örgütsel davranış, örgüt vizyonu, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve iş tatmini başlıklarında kurgulama yapılırken eğitim örgütü olarak okul daha çok göz önünde bulundurulmuştur.

Toplumla ilgili sınıflamalar içinde doğu toplumu, batı toplumu, cemiyet, cemaat gibi tanımlamalar yapılmıştır. Cemaat tipi toplum yapısını andıran bu yaklaşımlar, ilk zamanlarda fert, kişisel menfaat ve rasyonellik üzerine kurulmuştur. Sosyolojik perspektiften bakıldığında toplumsal sınıflar içinde en çok *cemiyet tipi* toplumlar ön plana çıkmaktadır. Son zamanlarda değişen dünya paradigmalarıyla birlikte toplumsal yapıları kategorize etmeye yönelik yeni yaklaşım tarzları da ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu kapsamda toplumsal yapıları betimlemek için örgüt kavramı kullanılmıştır. Örgüt ve yönetim; psikoloji, siyaset bilimi, sibernetik, sosyoloji gibi birçok bilimin alanına girdiğinden ortak çalışma konusu olmuş, her bilim kendi disiplini ve yaklaşımına göre örgüt ve yönetimi analiz etmeye çalışmış ve her disiplin kendisine göre vurgu yaptığı farklı kavramları ön plana çıkarmış (Şişman, 2011, s. 21, 23), örgüt ve örgüt yönetimiyle ilgili tanımlamalar ve kavramların anlamını, örgüt ve örgüt yönetim kurgulamalarını kuramsal yaklaşımlar şekillendirmiştir.

1.3.1. Örgüt

Örgüt kavramı Yunancada alet ve araç anlamına gelen “organon” kelimesinden gelmektedir. Örgütü tanımlamak için mecazi isimlendirmelerle makine, organizma, beyin, hapishane, kültür gibi bazı benzetmeler yapılmıştır (Şişman, 2011, s. 32-37). Örgüt, insanların ürün ve hizmet üretmek gibi belli bir amacın gerçekleştirilmesi için bir araya geldikleri, kişilerin faaliyetlerinin iş bölümü anlayışı içinde koordine edildiği ve çevresiyle etkileşim içerisinde bulunduğu yapı olarak tanımlanmaktadır (Tortop vd., 1999, s. 72; Akçakaya, 2010, s. 213).

Örgüt, belirli hedefler doğrultusunda çıktılar elde etmeye dönük fonksiyonel yapıları olan ve faaliyet gerçekleştiren insan topluluklarının oluşturduğu organizasyonel yapıdır. Örgütler, önceden belirlenen hedefi başarmak için insanların bir araya gelerek eşgüdüm içinde fikir ve güçlerini birleştirdikleri topluluklardır. Günlük hayatın içinde kullanılan tüm araç-gereç ve hizmetlerin üretilmesinin arka planında örgütler bulunmaktadır (Üçok, 2011, s. 71-72). Bir örgütün kuruluşunda ilk iş örgütün amacının belirlenmesidir. Bu amaç için kuruluşu sağlayan teşkilat kanunu çıkarılmalıdır. Ancak bir örgütün amacı sadece kanunlarda belirtilenler değildir. Kanunlar mevzuat ile de kuruma bir takım görevler, yetkiler, sorumluluklar yüklenmiş olabilir. Bundan başka kalkınma planı gereğince de örgütün yapmakla yükümlü tutulduğu bir takım hizmetleri bulunabilir (Akçakaya, 2010, s. 212-213).

Arkeologların yaptığı kazı çalışmalarında milattan önce 3500’lü yıllara ait bulunan yapılar, insanların eski zamanlardan beri büyük organizasyonlar yaparak örgütlendiklerini, dolayısıyla örgütlerin tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu göstermektedir (Köroğlu ve Köroğlu, 2009, s. 8).

Yönetim biliminde yaklaşım türlerine göre örgütlerle ilgili birbirinden farklı tanımlamalar ve analizler yapılmıştır.

Weber, Fayol, Taylor, Simon, vb. araştırmacılar örgütleri *doğal sistemler*; Mayo, Barnard, Selznick, Parsons gibi araştırmacılar *açık sistemler*; Getzels ve Guba vb. araştırmacılar ise *sosyal sistemler* olarak ele almıştır. Barnard’a göre formal bir yapı olarak örgüt, daha önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için insanlar arasında kurulan işbirliği, Etzioni’ye göre, belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için oluşturulan sosyal departmanlar veya insan gruplarıdır (Şişman, 2011, s. 23-24).

Sistem, her şeyin bir şeyle ilgili olduğu, olaylara neden olan birçok faktörün karmaşık ilişkileridir. Örgütler; iş akışı, ödüllendirme, iletişim ağı ve rol yapısı gibi bir çok sistemin bir arada bulunmasından teşekkül eder. Bütün bu sistemlerin fonksiyonel bir şekilde bir araya gelişi örgütü oluşturmaktadır. (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 36). Karşılıklı doğrudan ilişkilerin (birincil ilişkilerin) hakim olduğu toplumsal yapı olan örgütte grup ve takım kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Şişman, 2011, s. 21). İşçilerin, olumsuz çalışma koşullarından zarar görmelerinin önlenmesi doğrultusunda gelişen işçi hareketleri sonucunda örgüt kurarak

geliştikleri görülmüştür (Aldemir vd., 2011, s. 375). Buradan hareketle örgütler, çeşitli toplum biçimleri içinde bağları bulunan yapısal organizasyonlardır.

Klasik kuramlarda örgüt bir işi başarma niyetiyle oluşturulmuş araçlar olarak tanımlanmaktadır.

Bilişsel yaklaşıma göre örgüt; paylaşılan bilgi sistemleri, *durumsal yaklaşıma göre* içinde yer aldıkları çevreyle karşılıklı değişim sürecinde uyum sağlayıcı organizmalar, *sembolik yaklaşım* açısından da “sembolik söylem örüntüleri” olarak tanımlanmaktadır.

Neo-Klasik Yaklaşımlar/Davranışçı yaklaşımlar olarak bilinen *insan ilişkileri yaklaşımında örgüt*, Mayo’nun insan ilişkileri, Barnard’ın işbirliği, Simon’un rasyonel karar, Parsons’un sosyal sistem, Blau’nun hizmetlerin değişimi, Etzioni’nin uyum yaklaşımlarını içermektedir. Bu yaklaşımda örgüt, doğal ve organik bir sistem olup, örgüt üyelerinin psiko-sosyal yönleri dikkate alınmalıdır. İnsan sadece bir rolü yerine getiren mekanik bir varlık olmayıp, örgüte girdiğinde diğer bağlarından kopmamaktadır. Bu açıdan yönetim üzerine yoğunlaşan bu yaklaşım örgütü; merkezinde insanın olduğu işbirliği sistemi olarak görmektedir.

Çağdaş ve Bütünleştirici yaklaşımlarda örgüt; sistemsal açıdan ele alınmakta, örgüt içi ve örgüt dışı çevreyle alt sistemlerin ve değişkenlerin birbirleriyle etkileşimi olan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Buna göre örgütler, bir bütünü oluşturan unsurların ve etkenlerin karşılıklı bağları ve ilişkileri yönüyle *genel bir sistem*, alt sistemlerinin bulunması ve çevresiyle uyum içinde olması nedeniyle *açık sistem*, insanlardan oluştuğu için *sosyal sistem* olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlarda örgüt; amaç, teknoloji, yapı, üretim, yönetim gibi alt sistemlere ayrılmaktadır (Şişman, 2011, s. 39-40). Bu bakış açısında da insan kaynakları yönetimi ve toplam kalite yönetimi ön plana çıktığı söylenilebilir.

Allaire ve Firsirotu, örgütleri; biyolojik, sosyolojik ve antropolojik açıdan yaklaşılarak analiz etmişlerdir. *Biyolojik açıdan* örgütü canlı birer organizmaya benzetmişlerdir. Buna göre bir canlının yaşamını sürdürebilmesi için gereksinim duyduğu uygun ortam örgütler için de geçerlidir. Dolayısıyla örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için kendi şartlarına ve çevresel şartlara uyum sağlamaları gerekmektedir. *Sosyolojik açıdan* bakıldığında *kontrollü ve kontrolsüz örgüt elamanlarından* oluşan formal ve informal yapıların oluşturduğu örgütler, “mini toplumlar” olarak değerlendirilmektedir. *Antropolojik açıdan* ise örgüt bir insana benzetilmekte, insanların kişilikleri ve kimlikleri, bağlı bulundukları aileleri ve soylarının olduğu gibi, örgütün de bir kişiliği, kurumsal kimliği, ait olduğu bir grup, kültürel bağları ve kendi geliştirdiği bir kültürü bulunmaktadır (Şişman, 2011, s. 25).

Yukarıdaki yaklaşımlardan daha farklı olarak değerlendirilebilecek yaklaşımı Bolman ve Deal geliştirmiştir. *Rasyonel, insan merkezli, politik, sembolik* olmak üzere dört farklı bakış açısıyla örgütü analiz etmeye çalışmışlardır (Şişman, 2011, s. 27).

Rasyonel yaklaşımda örgüt, daha önce belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için oluşturulan araçlar olarak maksimum düzeyde verim beklenen yapıdır. Bu yaklaşımda örgüt yöneticisi de örgütün amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak görülmektedir. Yönetici, rol ve kaynak dağıtan, görevleri veren, performansları ödüllendiren kişidir. Daha çok Taylorizmin etkin olduğu yapısalcı bakış açısı denilen bu yaklaşımda otorite, kurallar, standartlar, prosedür, kontrol ve koordinasyon önemlidir.

İnsan merkezli yaklaşımda örgüt, insanların öncelikle birbirlerinin ihtiyaçlarını gidermek için var oldukları kabul edilir. Bu yaklaşımda örgütün çalışanları ile örgüt arasındaki ilişkinin dengeli ve uyumlu olmasına yönelik yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Buna göre örgüt üyeleri birbirine ihtiyaç duyar ve örgüt ile çalışanlar arasındaki uyum hem çalışanın hem de örgütün menfaatinedir. Bu yaklaşımda örgütteki insanlar işten ve örgütten tatmin olurlarsa, örgüt için daha fazla verim getirirler.

Politik sistem yaklaşımında örgüt birbirinden farklı hedef ve menfaatleri bulunan insanların oluşturduğu esnek yapıli sistemdir. Çoğulcu bakış açısıyla örtüşen bu yaklaşım, güç/iktidar, toplu sözleşme, kaynakların koordinasyonu konuları üzerinde yoğun olarak durmaktadır. Örgüt üyelerine sağlanan imkan ve fırsatlar, örgüt üyesinin görevini daha nitelikli yapması, mesleki açıdan gelişmesi, örgüt dışı konularda huzurlu olmasına neden olduğu için örgütün başarısını da olumlu etkiler. Örgütün bu gücü dinsel, hukuksal veya toplumsal olabilir. Örgüt üyelerini sadece birer çalışan olarak ele almayarak, onları sosyal çevreleri ve bireysel özellikleri ve beklentileri yönüyle de değerlendiren bu yaklaşımda, örgütler farklılıklarla oluşturulmuş organizasyondur ve örgütlerde farklılıklar engellenemez, çatışma kaçınılmazdır, güç de önemli bir kaynaktır.

Sembolik bakış açısına göre örgüt, özellikle örgüt üyelerinin davranışlarının iyi anlaşılması gerektiğini savunur. İşgörenlerin fikir ve tutumlarını değiştirmek için yöneticilerin işçilerini iyi tanınması, onların değerlerini bilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan örgüt aslında anlam ve anlamaya dayalı olarak işleyen sembolik yapılardır. Örgütte yaşanan şeylerden daha çok o şeyden örgüt üyelerin ne hissettiği ve o şeye ne anlam yüklediği önemlidir. Aynı olay bir çok insan için farklı anlam ifade edebilir. Bir çok olay belirsizlik içerdiği için bazen bilinemeyebilir bu açıdan semboller bir çok sorunu çözer, durumu açıklar ve bütünleşmeyi sağlar (Şişman, 2011, s. 27-31).

Örgütlere insan merkezli yaklaşıldığında, örgüt kültürü ve liderlik; politik sistem olarak yaklaşıldığında örgütsel bağlılık, iş tatmini; sembolik yaklaşıldığında örgüt kültürü ve örgüt vizyonu önemli hale gelmekte ve bu unsurlar daha çok ön plana çıkmaktadır.

Örgütler yapılarına göre; girişimci örgütler, mekanik örgütler, profesyonel örgütler, bölümlendirilmiş örgütler, yenilikçi (adhokrasi) örgütler, misyoner örgütler ve politik örgütler olarak sınıflandırılmıştır (Bkz. Ataman, 2009, 350-354). Gareth Morgan'a göre ise örgütler

üniter/yapısal-işlevsel, çoğulcu/politik ve radikal/eleştirel olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir (Şişman, 2011, s. 26).

İşlevsel/üniter bakış açısına göre örgütler, bütünsel bir sistem ve bir grupsal yapı olarak ele alınmakta örgütün ortak hedeflerine vurgu yapılmaktadır.

Çoğulcu/politik yaklaşıma göre örgütler, örgütü koalisyon olarak görmekte, liberal bir anlayışla menfaatleri farklı olan grupları ortak çıkarlarda birleştirmeyi varsaymaktadır. Güç ve otorite, çatışmaların giderilmesinde araç olarak görülür.

Radikal/eleştirel perspektife göre örgütler, sendika ve işletme vb. çıkarları farklı grupların birbirine rakip oldukları mücadele çatışma alanıdır.

Son zamanlarda örgütlerle ilgili teoriler daha iyiye doğru bir yön seyredererek oldukça çeşitlenmiştir. Bu alanda toplam kalite yönetimi, öğrenen örgüt, zeki örgüt, üçüncü dalga örgütleri, yalın örgüt, hiyerarşik olmayan örgüt, post-modern örgüt, sanal örgüt gibi yaklaşımlar da görülmektedir (Şişman, 2011, s. 37).

Toplumsal sistem olan örgütlerin yöneticileri, üyeleri, işgörenleri, çeşitli departmanları ve birimleri, halkla ilişkiler, insan kaynakları, vizyonu, misyonu gibi alt sistemleri bulunmaktadır. Bir örgütün amaçladığı hedeflerine ulaşabilmesi için sistemleri arasında dengeli ve düzeyli bir ilişkinin kurulması ve bu ilişkilerin koordine edilmesi örgüt başarısı için önem taşımaktadır (Kaya, 1979, s. 82). Bütün bunlar örgüt yönetiminin önemini artırmaktadır.

1.3.2. Örgüt yönetimi

Günümüzde sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler süreklilik göstererek hızlı değişimlerle yönetim anlayışlarını etkilemekte, yönetsel yenilenme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu yüzden gelişmiş ülkeler; varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için örgütlerini yeniden yapılandırmaktadır. Bu ülkeler örgüt üyelerinin kendilerini özgürce gerçekleştirebilecekleri, değişimlere ve çevresel şartlara ayak uydurabilecekleri, demokratik ortamı olan açık sistemlere dönüştürmek için örgütlerde dönüşümcü ve yenilikçi uygulamalar geliştirmektedirler (Ensari, 2004, s. 123).

Her örgütün gerçekleştirdiği faaliyet alanına göre farklı organizasyon yapısı ve bu yapılar göre beceriler gerektiren yönetim departmanı olabilir (Üçok, 2011, s. 77). Bir başka yönüyle her toplum, kendisine özgü, diğerlerinden farklı kültüre sahip olduğundan örgüt, örgüt yönetimi gibi alanlarda tüm süreçlerde ve durumlarda geçerli olabilecek, genel geçer kavram, ilke, uygulama modeli belirlemek mümkün değildir (Şişman, 2011, s. 47). Bir taşıma firması ile okul, hatta okul türleri arasında okul öncesi ile ortaöğretim düzeyi farklı yönetim becerileri ve liderlik yetkinlikleri gerektirebilmektedir. Bu açıdan diğer örgütlere göre okulların, okul türlerinin de kendi aralarında farklı yönetici ve liderlik becerileri gerektirdiği ortadadır.

Mary Parken Follet'in "işlerin insanlar aracılığıyla yaptırılması sanatıdır." şeklindeki örgüt yönetimi tanımından hareketle bir *örgütte yönetim* (Üçok, 2011, s. 71), örgütte yapılması gereken şeylerin tamamını diğer insanlara yaptırabilme becerisidir. Fayol'a göre yönetim, kamuoyunun dikkatini çekmeye yönelik örgütsel eylemdir. Örgüt yönetimi; öneriler, planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdüm sağlama ve denetlemeyi kapsayan bir süreçtir. Yönetimi bir süreç olarak ilk kez ele alan Fayol'un bu yönetim görüşü genellikle İngilizce planning, organizing, coordinating, commanding and controlling sözlerinin ilk harflerinden oluşturulan POCC formülü ile belirtilmektedir (Kaya, 1979, s. 53). Fayol'a göre örgütün yönetiminin; merkezi bir yönetim oluşturma, yerleştirme, düzen ve deneyim, öngörümde bulunma, iş bölümü, uzmanlaşma, yetki ve sorumluluk verme, disiplin, komuta birliği, yönetim birliği, ödüllendirme ve cezalandırma sistemi, adil davranma ve birlik beraberlik gibi ilkeleri bulunmaktadır (Erol, 2004, s. 15-16).

Taylor'un bilimsel yönetim, Fayol'un yönetim süreci, Gulick ve Urwick'in yönetim kuramı ve Weber'in bürokrasi yaklaşımını içeren geleneksel yönetim kuramları açısından örgüt, rasyonel ve teknik bir sistem olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımlarda daha önce de söz edildiği gibi örgüt yapısı ön planda tutulmakta ve insan kaynaklarına gereken önem verilmemektedir. Örgüt sadece üretim yapan bir fabrika olarak ele alınmakta, insanlar da üretici makineler gibi değerlendirilmektedir (Şişman, 2011, s. 38).

Örgüt yönetiminde en önemli kavramlardan birisi "eşgüdüm"dür. Eşgüdüm, bir örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için yapılması gereken faaliyetler/eylemler ile bunları gerçekleştirecek birimler ve üyeler gibi örgütün tüm bileşenleri arasında uyumun koordine edilmesidir. Örgüt geliştikçe birim sayısı ve üye rolleri artacağından örgüt yönetiminde verimli zaman kullanımı, iş gücünün yıpratılmadan performansının artırılması, amaca ulaşmak için işlevlerin ardışık halde sıralanması, iş örüntüsünün oluşturularak, örgütün tüm birimlerinin birbirini tamamlaması eşgüdümle sağlanabilmektedir (Üçok, 2011, s. 100).

Örgütün ortak amacını gerçekleştirebilmesi için otorite, örgüt kontrolü önemlidir. Buna bir anlamda egemen örgüt anlayışı denilmektedir. Çoğulcu yaklaşım ise örgütü, örgütün insan kaynakları ile diğer kaynaklarını birlikte değerlendirerek, örgüt üyelerinin menfaatleri ile örgüt menfaatlerini birleştiren liberal bir yapı olarak görmektedir. *Radikal/eleştirel* yaklaşımda ise örgüt, örgüt yönetimi ve sendikalar gibi birbiriyle rekabet edenlerin mücadele alanı olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda örgüt gücünü ekonomi, hukuk, eğitim gibi toplumsal kontrol mekanizmalarından almaktadır (Şişman, 2011, s. 26).

Burada örgüt yöneticisinin fonksiyonlarından birisinin de örgütlenme ve buna dayalı liderlik becerileri ortaya koymak olduğu söylenilebilir. Örgütlenme, belirlenen hedefe yalnız başına ulaşamayacağı varsayımından hareketle işbirliğine dayalı olarak başkalarıyla birlikte hedefi gerçekleştirmek için her birimde işlerin ve rollerin belirlenmesi ve bunların bir üst yöneticiye bağlanılarak kontrolün sağlanmasıdır. Hiyerarşik yapıya dayalı olarak üst-ast ilişkisi içinde biçimine ve niteliğine göre işlerin bölümlenerek her işgörenin özel görev tanımlamasıyla

örgütlenmesine *dikey örgütlenme*; farklı birimlerde çalışanların yeni bir projeyi geliştirmek için görevlendirilmesine de *matriks örgütlenme* denilmektedir (Üçok, 2011, s. 86, 89). Okul yönetimlerini dikkate aldığımızda okulların yönetiminde dikey örgütlenme görülmektedir.

Örgütlerin işlevlerini yerine getirebilmesi için işlerin hangi kademedede, hangi departmanda yapılması gerektiğini belirlemeleri gerekmektedir. Örgüt yapısının kavranılarak, örgütün şekillendirilmesi günümüzde teknolojiyi ve yeni teknolojik sistemleri kavramak kadar önemli görülmektedir. Örgütsel işlevin sürdürülebilmesi için fonksiyonel ve taktik takımlarla etkileşen ve bütünleşen örgütsel yapı oluşturulmalıdır (Erickson, 2004, s. 520). Örgütsel yapının oluşturulabilmesi için aşağıdaki işlevler gereklidir:

Tanıma, örgütün tutturduğu yolu örgüt içindeki kişilerin kendini anlamlı bulması, ödül sisteminin adaletli bir şekilde uygulanmasıdır.

Yaratıcılık, doğru bir şeyi yapmamak için izne ihtiyaç duymama şartlarını taşıyan yaratıcılık örgütte herkesin değişime ihtiyacı olduğunu, değişimin daha iyi bir düşünceye bağlı olduğunu, herkes daha iyi düşünmelidir anlayışının hakim kılınmasıyla oluşabilir.

Güçlendirme, örgüt üyesine kendi çalışma alanı içinde yöneticisine gitmeden karar alma yetkisi olarak tanımlanan güçlendirme, insanlarda var olan çalışma azmini ortaya çıkarmaktadır.

Paylaşma, bilgi paylaşılmalıdır, örgüt üyelerinin yeni durumu anlamaları sağlanmalıdır, üyelerin örgüte güvenmesi sağlanmalıdır, geleneksel hiyerarşik anlayış yıkılmalıdır, insanların sorumluluğu artırılmalıdır, üyeler örgütün sahibi gibi davranmaya cesaretlendirilmelidir.

Genel olarak değerlendirilecek olursa örgütler ve yönetim süreçleri, günümüze nazaran geçmişte daha rasyonel ve nesnel yaklaşımlarla, ekonomik ve politik terimlerle çözümlenmeye çalışılmıştır. En yüksek düzeyde örgüt amaçları, örgüt yapısı, örgüt stratejisi, terimleri kullanılırken, en küçük düzeyde iş tatmini, iş tutumu, bütünleme, çatışma, iklim, performans gibi konular ele alınmıştır (Şişman, 2011, s. 31).

1.3.3. Örgüt kültürü

Sürekli değişen ve yenilenen dünyada sistemlerin değişmemesi ve yenilenmemesi düşünülemez. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve büyümelerinin istendik yönde sağlanabilmesi için yeni gelişen şartlara uyum sağlamaları oldukça zor olmaktadır. Bu güçlüğün üstesinden gelebilmek ise ancak bir kısım örgütsel değerler, normlar ile mümkün olmaktadır (Ataman, 2009, s. 613).

Örgüt kültürü; bir örgütte, iş yapma ve yürütme biçimi, örgüt üyelerinin birlikte bularak geliştirdikleri, çalışanlara sembolik anlamlar yükleyen, ortak temel düşünceler ve değerlerden oluşan örgütteki inançlar, sloganlar, hikayeler gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 158).

Örgüt kültürü; yöneticilerin ve işgörenlerin anlayışları, sosyal uygulamalar, ritüeller gibi çok çeşitli faktörlerin etki ettiği örgüt ikliminde örgütü güçlendirici bireysel ve sosyal uygulamalarla üretilen ve paylaşılan, örgüt kimliğidir (Şişman, 2011, s. 103-104). Örgütün tüm elemanlarınca birlikte paylaşarak semboller ve simgesel hareketlerle kendisini gösteren değer, norm ve davranışların tümü örgüt kültürüdür (Ataman, 2009, s. 613, 625). Örgüt kültürü, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için liderler tarafından oluşturulması gereken (Liker ve Houseus, 2011, s. 376) takipçilerin izlemesi gereken yolların belirgin olduğu, örgütte norm, güven, değer, umut ve iyimserliği sağlayan örgüt unsurudur.

Bir örgütü diğerlerinden ayıran en belirgin özelliklerden biri örgüt kültürüdür. Her örgütün farklı kültürel birikimi olan elemanları bulunmaktadır. Örgüt kültürü, farklı kültürleri örgütün kendi normları ve değerleri etrafında birleştirme işlevine sahiptir. Diğer örgütlerden farklı olarak örgüt içinde farklı görüş ve düşünceleri, ahlak anlayışlarının bir arada eşgüdüm ve insicam içerisinde var olmalarını sağlayan örgüt bileşeni örgüt kültürüdür (Erol, 2004, s. 135).

Örgüt kültürü, bir örgütte yapılanların gerçekleştirilme biçimi, bir toplumun yaşama şekli, daha özel bir tanımla, *“herhangi bir grubun dışsal uyum ve içsel bütünleşme sorunlarını çözmek amacıyla geliştirdikleri temel sayılar örüntüsü”* olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2011, 80-81).

Tanımlar sentezlendiğinde örgüt kültürü; örgütün bileşenlerince oluşturularak geliştirilmiş ortak değerlerin olduğu gibi kabul edildiği, bireylerin örgütsel davranışlarını şekillendiren ve örgüt içi iletişimi belirleyen bileşenlerin tümüdür (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 158).

Örgüt kültürünün, örgütün kıdemli üyelerince telkin edilen normlar ve değerler sonucunda sonradan kazanılarak öğrenilmesi, örgüt üyelerinin zihinlerinde algılanan ve yazılı olmayan inanmaya dayalı bilinç olması, örgüt üyelerinin tümünce benimsenmesi ve paylaşılabilmesi, düzenli olarak tekrarlanan davranış kalıplarını içermesi gibi özellikleri bulunmaktadır (Erol, 2004, s. 138, 139).

Çağdaş toplum yaşanan değişiklikler nedeniyle, yönetim ile işçiler arasında çalışma ilişkilerini düzenleyen kuralları ortaya çıkarmıştır. İşe alma, ödüllendirme, disiplin, işten çıkarma, transfer, yükselme, iş uyuşmazlıkları gibi sorunlarla ilgilenme örgüt normlarıyla ilgilidir. Bu kurallar aynı zamanda yöneticiler ile işçiler arasındaki çalışma ilişkilerini de düzenleyen normların oluşmasına yön veren temel ilkeler ve düşüncelerdir. Bireysel hukukun örgüt hukukuna dönüşmesi, çalışma ortamında tarafların özerkliğine dayalı sosyal ilişkilerin kurulması, işçinin sağlığının ve güvenliğinin korunması için örgüt ortamının düzenlenmesi, işgörenin yönetime katılımı gibi ilkeler örgüt kültürünün oluşumu ve örgütte iş barışının sağlanmasıyla ilgilidir. Çalışma ilişkileri üzerinde hukuk alanında gözlemlenen gelişmelerin yanı sıra liderlik tarzları da örgüt kültürünün oluşumunda etkilidir. (Aldemir vd., 2011, s. 377).

Kara Kuvvetleri Komutanlığında aktif olarak görevde bulunan subaylar üzerinde yapılan bir araştırmada, kurumsal uygulamaların ve toplum kültürüne ait değerlerin kurum kültürünü

etkilediği saptanmıştır. Bulgularda toplum kültürünün yazılı olmayan beklentiler şeklinde kurum liderinden beklentileri oluşturduğu saptanmıştır. Kurumlara özgü stratejik etkenler; yapı, teknoloji ve çevre organizasyonunun genel görünüşünü, kültürünü ve kurumsal uygulamalarını etkiler. Liderlerin toplum üyelerince benimsenmesi, liderlik özellikleri ile toplumsal etkileşimin olumlu olmasının sonucudur. Liderlik etkinliği daha çok kuruma bağlı etkenlerin fonksiyonundan doğar. Organizasyonun genel görünüşü, kurumsal uygulamaları ve örgüt kültürü liderlikten etkilenmektedir (Kılınç, 2004, s. 548).

Bass, örgüt kurma yetkinliğinde bulunan liderlerin örgüt kültürü yarattıklarını ifade etmektedir. Bu liderler kurdukları organizasyona uygun özgün bir kültür ortamı tasarlarlar. Genellikle dönüştürücü/girişimci kurucuların yarattığı örgüt kültüründe, ortak değerler ve varsayımlar, kurucuların şahsi inanç ve değerleri, fırsatlar ve imkanlar ya da sınırlıklar, toplumsal değerlerin örgüt kültürü oluşturmada etkili olduğunu belirtmektedir (Bass, 1993, s. 118). Kurumda etkin olan liderlerin, kararlı oldukları ve insana önem verdikleri araştırmaların bulgularındandır. Bu bulgulara göre kurum kültürü ile lider davranışları ve lider özellikleri arasında; kararlı olma, insan odaklı olma ve zeki olma davranışlarının lider etkinliğinde önemli olduğu genel ortalamanın üstünde bir değer ile tercih edilmektedir (Kılınç, 2004, s. 550). Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatminleri arasındaki etkileşimde örgüt kültürünün etkili olduğu varsayılmaktadır.

Değişimin sürekliliği ve gelişen sosyal çevre karşısında işletmeler için örgüt kültürü her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Örgütlerin kendi bünyelerindeki içsel gelişimleri ve çevresel şartlara bağlı olarak gelişmeyi zorunlu kılan dışsal gelişimler, değişimlere uyum sağlama zorunluluğu örgüt kültürünün önemini artırmaktadır. Disiplin ve otorite anlayışı yerine otokontrol, ekip ruhu, takım çalışması, yaratıcı etkinlikler, uzlaşi kültürü geliştirerek (Ataman, 2009, s. 613, 615) uluslararası gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri açısından örgütlerin kendi örgüt kültürlerini oluşturmaları önemlidir.

Örgüt kültürünün örgütte kontrolü kolaylaştırma ve davranışları düzenleme gibi işlevleri bulunmaktadır. Örgüt kuralları ve mevzuatın yanı sıra örgüt kültürü ile örgütte kontrol daha etkin gerçekleştirilebilmektedir. Örgüt kültürünün örgütteki en kapsamlı işlevi örgüt yaşamını tüm yönleriyle düzenleyen bir mekanizma olmasıdır (Şişman, 2011, s. 151).

Güçlü kültüre sahip örgütler güçlü rekabetlere karşı avantaj kazanabilmektedir. Bir örgüt içinde örgüt üyelerinin tutumlarına yön veren, alışkanlıklar, değerler ve inançlar olan örgüt kültürü, bir kurumun vizyonunun, stratejisinin oluşmasında ve gelişmesinde önemlidir. Örgütle özdeşleşmiş ve yerleşmiş davranış kalıplarına sahip olan örgütler, çevresel etkileşimlerde daha çabuk, isabetli ve atak tepkilerle rakiplerinin önüne geçme imkânına sahiptirler. Çatışma ortamı oluşma riskinin en aza indirilmesi, örgütün kahramanlık hikayeleri, örgütsel semboller ve sloganlarla örgüt varlığının zinde ve sürekli tutulması, örgüt içi iletişimi güçlendirmesi, örgütsel standartlar yakalanarak verimliliği artırması örgüt kültürünün sağlayacağı faydalardan yalnızca bazılarıdır (Erol, 2004, 166-169).

Örgüt içindeki insan davranışlarının kontrol edilmesi, uzun vadede kalıcı başarılar elde edilebilmesi, çalışanların örgütün çalışma prosedürlerini ve değerlerini kavrayabilmeleri, iletişimin etkili ve üst düzeyde gerçekleşebilmesi açısından örgüt kültürü oluşturmak hayati önem taşımaktadır (Hacıoğlu, 2009, s. 5). Değişen dünyada rekabetin hızla güç kazanması, beklentilerin çeşitlenmesi, küreselleşme, modern yeni yol ve yöntemlerin aranması gibi yaklaşımlar örgüt kültürünü önemli hale getirmiştir. Örgütlerin değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için yenilenme, değişme ve gelişme, iş tatmini, örgütsel bağlılık için örgüt kültürü oluşturmak önemlidir (Erol, 2004, s. 57). Örgüt kültüründen söz edebilmek için örgütün vizyonunun bulunması ve bu vizyonun bilinmesi ve benimsenmiş olması gerekmektedir. Çünkü vizyonunun tasarlanması ve örgüt üyeleriyle paylaşılması, üyelerin vizyonu idealize etmeleri işgörenleri örgütün hedefleri doğrultusunda motive edecektir.

1.3.4. Örgüt vizyonu

Fransızca “vision” kelimesinden dilimize geçen “vizyon” kelimesinin sözlükteki anlamı, olumlu ileri görüş, görünüm, sağgörüdür (TDK, 2023, TDK.gov.tr). Yönetim ortamlarında gündelik anlamında, varoluş sebebi, coşkulu hedefler, sosyal bağlar, insanların kabullendikleri ve tutundukları değerler anlamında kullanılmaktadır (Collins ve Porras, 1996, s. 66).

Akademik alanda köklü ideolojiler ve geleceğin doğru planlanması olarak iki temel yönü bulunan vizyon kavramının tanımını, örgütün kişiliği ve kimliğini ortaya koyan, “bu örgütün varlık sebebi ne” sorusuna verilen cevap belirlemektedir. Yönetimde 1990’lı yıllardan itibaren, “içgörü”, “hayal gücü”, “ilham”, ve “anlayış kapasitesi” olarak anlaşılan vizyon terimi, örgüt üyelerindeki kişisel ve sosyal değerlerin tamamını ifade eden ideallerin ortak anlamını ifade etmektedir. Bu açıdan vizyon kavramının literatüre sonradan girdiği iddiaları tutarsız kalmaktadır (Çelik, 2019, s. 185).

Vizyon, örgüt üyelerinde ortak heyecan uyandıran, onları örgütün hedefleri doğrultusunda güdüleyen, örgütü geleceğe taşımak amacıyla hayal gücü ve ilham ile geliştirilerek üyelerle paylaşılan idealler olarak tanımlanabilir. Yönetici ile liderin farklılıklarını ifade etmek amacıyla da vizyoner lider, vizyon sahibi ifadeleri kullanılmaktadır (Çelik, 2019, s. 191). Vizyon, umut, hayal, dezavantajlar ve avantajlar gibi var olan gerçeklerin tümünü bütünleştirerek geleceği tanımlama amacıyla bilinmeyene doğru bakış olarak da ifade edilmektedir (Özgen ve Doğan, 2011, s. 110).

Vizyonun bir örgütteki işlevi örgütün tüm üyeleri ile paylaşılan ortak değerlere bağlanılmasını sağlayarak örgütün ortak amacının korunmasını ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Şu durumda vizyonun en önemli fonksiyonunun örgüt üyelerini güdülemek, uzun süreli işbirlikleri kurmak, kuruluşun zaman içinde gelişimini sağlamak olduğu söylenilebilir (Çelik, 2019, s. 187). Bu konu vizyoner liderlik başlığında ayrıca ele alınacaktır.

1.3.5. Örgütsel davranış

Davranış, çevresel bir etken ve uyarıcıya karşı organizmanın tepkisel cevabı olarak tanımlanmaktadır. Kişisel yönüyle davranışlar, psikolojik gereksinimler ve düşünsel güdülere, mevcut şartları veya olasılıkları görüş ve yorumlama şekillerine bağlıdır. (Eren, 2004, s. 218.) Tutum, genel ifadeyle kişinin ilişki kurduğu kişi veya diğer varlıklara karşı zihinsel bir hazır oluş durumuyla tavır alması, pozisyon belirlemesidir. Bireysel farklılıkların en önemli göstergelerinden olan davranışlar insanları birbirinden ayıran en temel özellikler arasında yer almaktadır. Örgütün tarihi çok eskilere dayanmasına rağmen örgütsel davranış, literatüre yeni giren bir disiplindir. Örgütsel davranış, örgüt içindeki insanın yerinin önemine nispetle örgüt üyelerinin ilişkilerine, örgütün ve bileşenlerinin tutumlarına verilen isimdir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 105).

Örgüt bireylerinin hissettikleri, moralleri, açık veya örtük çatışmaları, teşvikleri, yaptırımları gibi zaman zaman ortaya çıkan tavırlar örgütte görülebilen davranışlardır. Bu davranışlar tek bir bireyi kapsayabileceği gibi örgütün bütün unsurlarını, tüm takımları ya da örgütün bulunduğu sosyal yapıyı da içerebilmektedir (Köroğlu ve Köroğlu, 2009, s. 9).

Örgütsel davranışlar örgüt açısından önemli olup bilinçli ve amaçlı, istenmedik ve amaçsız olmak üzere iki kategoride analiz edilmektedir. Örgüt üyeleri bir karara varmadan önce kendilerinin ve örgütün değerlerine göre hedefler belirlemektedir. Bu hedefe ulaşmak için sergilenen davranışlar, örgütün amaçları, başarı kriterleri, adalet ve liyakat kriterleri ve kişinin verdiği bireysel kararlar, örgütsel davranışları belirlemektedir (Eren, 2004, s. 219).

Örgütlerin girdi ve çıktılarının ilerleyen süreç içinde gösterebilecekleri yenilenmeleri kestirilebilirken personel davranışlarındaki değişimin öngörülebilmesi oldukça zordur (Aldemir vd., 2011, s. 5). Bireyin inandığı değerler ve yaşantısı örgütsel davranışlarda etkili olmaktadır. Çalışanların örgütsel davranışlarının yöneticiler tarafından bilinmesi ve davranışların anlaşılması, işgören tutumları nedeniyle ortaya çıkabilecek olumlu ya da olumsuz etkenlerin öngörülerek risklerin ortadan kaldırılması (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 113), vizyon tasarımı vb. örgütün faydasına olacaktır.

Örgütsel davranışla ilgili yaklaşımlar, yönetim kuramlarına dayanmaktadır. Taylor'un bilimsel yönetim, Max Weber'in bürokrasi, sistem kuramları örgütsel davranışın şekillenmesinde etkili olmuştur. Mc. Gregor ve Abraham Maslow'un birbirine karşıt olan X ve Y kuramlarını ortaya atarak, çalışan davranışları açısından geçerli olan davranışları tespit etmeye çalıştıkları araştırmalar örgütsel davranışın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Daha önce değinildiği üzere, X kuramı, işgörenlerin iş performanslarını düşük düzeyde tutan, tembel, işlerini sevmeyen, değişime direnç gösterenlerin, Y kuramı ise insancıl değerlere önem verilen işçiler tarafından ortaya konulan tutumları araştırmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 32). Bu açıdan X ve Y kuramının bulgularını belirleyen önemli etkenin çalışanların örgütsel davranışları olduğu görülmektedir.

Örgütsel davranışlardan birisi de yenilik ve değişime karşı direnç göstermedir. Özellikle modern liderlik yetkinliklerine sahip liderlerin yönettiği örgütlerde, sürekli değişen şartlara uyum sağlayabilmek için yaratıcı fikirler ve vizyoner yaklaşımlarla yenilikler ve değişimler yapılmakta, değişime ayak uyduramayan örgütler dinamizmini ve esnekliğini kaybederek durgunlaşmaktadır. Bazen yenilikler ve değişimler denge durumunu bozduğundan değişim karşısında işgörenlerin gösterdiği örgütsel davranışlar, gevşeklik, işi kabullenmeme, aktif muhalefet ve isyan şeklinde görülebilmektedir (Erol, 2004, s. 230). İşe geç gelme alışkanlıkları, iş bırakma, grev ve toplu direnç gösterme değişim karşısında görülebilen somut örgütsel davranışlardır (Erol, 2004, s. 234).

Örgütün davranışlarını; üyelerin örgütsel bağlılığı ve iş tatmin düzeyleri, yönetim ve işçi kuruluşları arasındaki çatışmalarda etkisi olan çevresel etmenler, endüstri çevresi, yerel çevre, tarafların politik çevresi, endüstri ilişkilerindeki deneyim ve izlenimlerin (Aldemir vd., 2011, s. 376) etkileyen faktörlerdir. Bireyin işyerine, yani örgüte karşı geliştirdiği tutum olan, “örgütsel bağlılık” diğeri de işine karşı geliştirdiği tutum olan “iş tatmini” en önemli örgütsel davranışlardır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 113).

Örgütsel bağlılık ve iş tatmini gibi bir çok örgütsel tutum örgütteki işgücünün performansını, güdülenme düzeyini, vizyona bağlılığı, örgütün kişiliği ve kimliğinin yücelmesini, hedeflerin gerçekleşmesini doğrudan etkilemektedir. Bireyin işine karşı geliştirdiği davranışlar olumlu ise işgörenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri yüksek, olumsuz ise örgütsel bağlılıkları zayıf ve iş tatmin düzeyleri düşüktür. Örgütsel davranışlar duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden meydana gelmektedir ve bireylerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıklarına etki etmektedirler (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 123).

Bu çalışmada örgütsel davranışlar çerçevesinde örgüt bireyleri için varsayılan durumların, örgüt liderleri içinde geçerli olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle okul müdürünün uyguladığı liderlik stili ve örgütsel davranışının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde farklı değişkenlere bağlı olarak etkili olduğu varsayılmaktadır.

Literatürde iş tatmininin örgütsel bağlılık sonucunda oluştuğu görüşünde olan araştırmacılar olduğu gibi örgütsel bağlılığın iş tatmini sonucunda ortaya çıktığına dair görüşler de bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık ve iş tatmininin birbirinden farkı iş tatmininde kişi; “işimi seviyorum” anlayışına hakimdir, örgütsel bağlılıkta ise “çalıştığım işyerini seviyorum” şeklindedir. Kişinin bulunduğu örgütü sevmesi anlamına gelen örgütsel bağlılık ile o örgütte yaptığı işi sevmesi anlamına gelen iş tatmini arasındaki ilişki pozitifdir (Kuşluvan, 2009, s. 72, 50). Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışıldığından örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasındaki ilişki bu araştırmanın sahası dışındadır. Bu açıdan, burada örgütsel bağlılık konusunun önce ele alınmasında çalışmanın kurgusu ve başlığı dikkate alındığından örgütsel bağlılık konusuna iş tatmininden önce yer verilmiştir.

1.4. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bir üyeyi örgüte bağlayan psikolojik algılar olarak ifade edilmektedir. Bir örgüt üyesinin bileşeni olduğu örgüt ile güçlü bağ kurarak kimliğini bütünleştirmesi, örgütün üyesi olmaya devam etme konusunda samimiyetle istek duyması, işgörenin kendisini örgütün bir parçası olarak kabul etmesi örgütsel bağlılıktır. Bireyin örgütle olan ilişkisinin gücü olarak da tanımlanan örgütsel bağlılık, kişinin kimliğini örgütle ilişkilendiren, örgüte takınılan bir tavır olarak da tarif edilmektedir (Ceylan, 2003, s. 46-47).

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün hedeflerine uymakla birlikte örgütün hedeflerini adanmışlık duyguları içinde kabullenerek özümsemesi, içselleştirmesi ve benimsemesidir. Kendini tamamen işe vermek şeklinde de ifade edilen örgütsel bağlılık, işte geçirilen zamanı yararlı kullanmak, ayrıntıları önemsemek, daha fazla özveriye olmak, örgütün diğer üyeleriyle işbirliği kurmak, kendi kendini geliştirmek, örgüte güvenmek, diğerlerine saygı duymak, işinden ve yeteneklerinden gurur duymak, hep daha iyiye yönelmek, gelişime açık olarak örgüte sadakatle destek olmak ve destek bulmak gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Kuşluyan, 2009, s. 72).

Örgütsel bağlılık kavramı, mesleğe ve işe bağlılık, iş arkadaşlarına bağlılık gibi kavramlarla da ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle bağlılık ve sadakat fikrini içeren örgütsel bağlılık, örgüt bileşenleri ile örgüt arasındaki psikolojik sözleşme olarak da tanımlanmıştır. Örgütün kültürünü, vizyonunu ve değerlerini kabullenerek bunlarla ilgili güçlü bir inanca sahip olma, örgütün hedefleri doğrultusunda beklenenin üstünde bir gayret gösterme ve örgüt üyeliğinin sürekliliği için içten, samimi istek duyma örgütsel bağlılığın unsurlarıdır (Ceylan, 2003, s. 50).

Örgütsel bağlılık, hangi pozisyonda olursa olsun örgüt üyelerinin örgütle özdeşleşmesi ve örgüte katılmasını gösteren bir davranış olup, örgütün vizyonunu ve değerlerini kabullenerek güçlü bir inançla bağlanma, örgüt adına içten gelen bir istekle anlamlı gayret gösterme, örgüt elemanı olarak devam etmeyi güçlü duygularla isteme şeklinde karakteristik özellik göstermektedir (Doğan ve Kılıç, 2007, s. 39).

Örgütsel bağlılığın “profesyonellik, profesyonel bağlılık veya kariyer bağlılığı” olarak ele alınmasına Allen, Meyer ve Smith karşı çıkmışlar, liderliğin profesyonellik, örgütsel bağlılığın da kariyer bağlılığı olarak ele alınmasını doğru bulmamışlardır. Bunun nedeni Allen, Meyer ve Smith’e göre kariyer insan hayatı boyunca geçerli olan bir süreci; mesleki bağlılık olarak ele alınabilecek örgütsel bağlılık sadece bir dönemi kapsamaktadır. Profesyonellik ise hangi statüde olursa olsun bir ömür boyu insanların hayatlarının her anında ulaşabilecekleri deneyimlerin tamamıdır. Bu açıdan örgütsel bağlılık “bireylerin işleri ile kendi aralarında geliştirdikleri psikolojik ilişki ve mesleklerine yönelik duygusal tepkileri” olup, kariyer ve profesyonellikten farklıdır (Meyer vd. 1993, s. 539-540; Lee vd., 2000, s. 800).

Bir örgüt üyesinin örgütüne bağlı olması, deneyimli işgörenin devamlılığının sağlanması, örgütsel vatandaşlık anlayışının gelişmesi, iş tatmin düzeyinin artması ve kariyer gelişimi

örgütsel bağlılık sonucunda elde edilen yararlardır. Yenilikçi bir anlayışa sahip dönüştürücü liderlerin başarıya ulaşmalarında örgüt üyelerinin örgüte bağlılıkları önem arz etmektedir. Batıda geliştirilen örgüt, örgüt yönetimi ve örgütsel bağlılık yaklaşımlarının esasını; örgüt kültürü ve örgütsel değerler aracılığıyla verimliliği artırmaya yönelik sosyal sorumluluk, meslek etiği ve örgütsel inanç geliştirilerek örgütsel bağlılığı artırmak oluşturmaktadır. Örgütsel bağlılıkla ilgili Batı merkezli yaklaşımlarda, etik, moral, dayanışma, kültür, işbirliği, güven en çok kullanılan kavramlardır (Şişman, 2011, s. 21).

Örgütsel bağlılığın oluşabilmesi için öğrenen örgüt ortamında örgüt üyelerinin kişisel ve mesleki açıdan gelişmeleri için hizmet içi eğitim fırsatları sunulması gerekmektedir. Örgüt yönetimi, örgütün amacını gerçekleştirebilmek amacıyla örgüt üyelerinin ihtiyaç duydukları kişisel gereksinimlerini karşılayabilmek için bazı bilgi ve becerileri üyelere kazandırmak durumundadırlar. Aynı zamanda örgüt üyelerinin eğitimi onlara örgütün vizyonu hakkında bilgilennmeyi ve onu kabul ederek onaylamalarını sağlar. Örgütsel bağlılığın oluşabilmesi için işgörenlere örgütün amacını gerçekleştirebilme imkanı tanınması, kararlarında özerklik verilmesi, karar verebilmeleri için bilgi ve gerçek durumlara ilişkin ön bilgilerin onlarla paylaşılması gerekmektedir (Kaya, 1979, s. 213).

Örgütler de zamanla farklı yönelişlerle hedeflerini değiştirebilirler. Örgütün amaçlarının yeniden tespit edilmesi, değişen örgüt stratejilerine uyum sağlayacak organizasyonun kurulması, çevre şartlarına uyum sağlanabilmesi, alınan yeni teknolojilerin verimli kullanılması, bu konuda örgütsel yapısının yenilenmesi (Akçakaya, 2010, s. 215-260) üyelerinin örgüte sadakatle bağlı olduğu durumlarda başarıyla gerçekleştirilebilir.

İşgörenlerin örgüte bağlılığı örgütün hedeflerine ulaşmada en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bir örgütte üyelerinin o örgüte sadakatle bağlı olmaları arzu edilmektedir. Bu yönüyle örgütsel bağlılık, örgüt üyelerine problem üreten örgüt elemanı olma yerine problem çözen örgüt elemanı olma niteliği kazandırmaktadır. Değişkenler arasında örgütün çevresel etkisi ve örgüt çıktısı açısından da örgütsel bağlılık önemlilik arz etmektedir. Örgütsel bağlılığın güçlü olduğu örgütlerde personel örgütle kendisini bütünleştirerek daha istekle iş görecektir. Aynı zamanda örgüte bağlı olan elamanların alanlarında uzmanlaşmaları sonucunda örgütte hata oranı en aza inecek verim ise artacaktır. Bu açıdan verimin artması için örgütsel bağlılık önemlidir (Ceylan, 2003, 51-52).

Kariyer planlama ve geliştirme, personelin sağlık ve güvenliğinin korunması, değerlendirme ve ücretlemenin adalet ve liyakate göre yapılması, çalışma ilişkilerinin düzenlenmesi, personelin geliştirilmesi, insan kaynakları ve toplam kalite yönetimi, yönetim şekli gibi faktörler örgütsel bağlılığı olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin, okulda iş sağlığı ve güvenliği ilkelerini uygulaması, öğretmenlerin özlük haklarının korunması, ödül teklifleri, kurum kültürü oluşturma, ders programları, hizmet içi eğitimlerin uygulanması gibi konularda ortaya koyacakları, sürdürümcü, serbest bırakıcı (laissez faire), dönüştürücü liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediği söylenilebilir.

1.5. İş Tatmini

İş tatmini örgütsel davranış disiplininde en çok araştırılan konudur. Locke, iş tatminini; *“bireyin işini olumlu ve son derece zevk veren bir duygu olarak değerlendirmesinin bir sonucudur.”* şeklinde tanımlamıştır. Bireyin iş ile ilgili duyduğu içsel huzur, işini severek yapmasını sağlayan duygu olarak ifade edilen iş tatmininin üç önemli yönü vardır. Bunlar, doğrudan gözlenemeyen ve işine yansıyan duygusal tutum; işin sonuçlarına bakılarak görülebilen işe karşı tutum, çalışanların birbirine ve arkadaşlarına karşı gösterilen tutumlardır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 114-115).

Örgütsel bağlılık psikolojik olarak örgüt üyesinin örgüt kimliği ile kendi kimliğini bütünleştirilmesi iken iş tatmini, kişinin örgütte yaptığı iş ile ilgili duygusal yönelimini ve işe karşı gösterdiği tutumu ifade etmektedir. Bir örgüt üyesinin kendi işini ve iş hayatını dikkate alarak yaptığı değerlendirme sonucunda ruhen duyduğu huzur veya tatmin duygusu iş tatmini olarak tanımlanmaktadır (Ceylan, 2003, s. 56).

İş tatmini bir kişinin işini ve işte yaşadığı deneyimleri değerlendirerek hissettiği duygular olarak ifade edilmektedir. Geniş anlamda iş tatmini çalışanların çalıştıkları işe karşı genel tutumunu, kişinin iç huzuru ile işteki rahatlığıdır. Araştırma bulguları iş tatmininin, müşteri memnuniyeti ve bağlılığını doğrudan veya dolaylı yoldan, işgörenlerde ise örgütsel bağlılığı, gönüllü işgören devrini, işgören devamsızlığını, işgörenin başarısını, örgütsel vatandaşlık tutumunu olumlu etkilediğini göstermiştir (Kuşlivan, 2009, s. 49-50).

Motivasyon, moral, örgütsel bağlılık kavramları iş tatmini ile doğrudan ilişkilidir. Motivasyon; kişinin tutumunu değiştirmek amacıyla onu harekete geçirmektir. Genel görüşe göre iş tatmini işgöreni motive etmek için zemin oluşturmakta olduğundan iş tatmini ile motivasyon arasında neden sonuç ilişkisi bulunmaktadır. İş tatmin düzeyi yüksek olan işgörenler, örgütün hedeflerine daha çabuk güdülenerek ve davranışlarını daha kolay değiştirmektedirler. Bir örgütte iş tatmini ve moral düzeyinin yeterli olmaması, işgörenlerin iç huzurunun olmaması, coşku ve neşelerinin düşüklüğü yani iş tatmin düzeylerinin düşük ve moralin bozuk olması çalışanlarda; devamsızlık, işe geç gelme, kuralları umursamama, usanma ve entropi, israf, sahte hastalık bahaneleri gibi mazeretlerin artması sonuçlarını yaratmaktadır. Örgüte bağlılık ise iş tatmininde işe karşı olan sevginin, işletmeye karşı gösterilmiş şeklidir ve ikisi arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır (Kuşlivan, 2009, s. 50).

İş tatmininin önemi hem örgüt hem işgörenler hem de diğer bileşenler açısından net olarak ortadadır. İş tatmin düzeyi düşük olan bir iş görenden, sürekli iş ortamından uzak durmaya, bir an önce işten kurtulmaya çalışacağından veya başka işler peşinde koşacağından işine bağlılıkla iş görmesi beklenemez. Yapılan araştırmalar iş tatmininde problem olan işçilerin stresli olduklarını, sık sık hastalandıklarını ve yaşam kalitelerinin düştüğünü bu yüzden çalıştıkları örgüte de zarar verdiklerini ortaya koymaktadır. İş tatmin düzeyi yüksek olan bireyin mutluluğu örgüt dışına da yansyacağından birey daha da mutlu olmaktadır. İşine özen

gösterme, işe devamı ve verimliliği daha yüksektir. İş doyumu yüksek olan çalışanlar daha sağlıklı oldukları için, örgütün hedeflerini gerçekleştirmede daha başarılı olmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 123).

Örgütsel bağlılık ve iş tatmini eylemsel açıdan birbirinden farklıdır. Örgütsel bağlılık, örgüte karşı geliştirilen tutum sonucunda ortaya çıkan aktif bir davranış iken, iş tatmini anlamsal boyutu güçlü pasif bir tutumdur. Örgütsel bağlılık içselleştirilmiş örgüt kimliği sayesinde süreklilik arz ederken, iş tatmin düzeyinin değişkenliği daha kısa sürelidir. İş tatmininin örgütsel bağlılık nedeniyle mi yoksa örgütsel bağlılığın iş tatmini nedeniyle mi ortaya çıktığı tartışma konusudur. Sonuçta örgütsel bağlılık ile iş tatmini birbiriyle etkileşim içinde olan iki bağımlı değişkendir. Hem örgütsel bağlılık hem de iş tatmin düzeyinin yüksek olmasının örgütsel devamlılık ve işgücü devir oranını olumlu yönde etkilediği bilimsel olarak ortaya konulmuştur (Ceylan, 2003, s. 56).

1.5.1. İş Tatminini etkileyen faktörler

İş tatmini düzeyi, kişinin sahip olduğu inançlar, değerler, fikir ve düşüncelerden etkilenmektedir (Kuşluvan, 2009, s. 49-50). İş tatminini *örgütsel*, *grupsal* ve *bireysel* olmak üzere üç grup faktör etkilemektedir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 124). Bu faktörler özelliklerine göre;

- 1- İş ortamı ve iş ile ilgili etmenler,
- 2- Ücret ve sosyal haklar ile ilgili etmenler,
- 3- Yöneticiler ve yönetim tarzı,
- 4- Çalışma arkadaşları,
- 5- İş gören seçimi,
- 6- Eğitim, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenme ortamı,
- 7- Kararlara katılım,
- 8- Performans değerlendirme,
- 9- İş güvencesi,
- 10- Terfi ve kariyer fırsatları,
- 11- Çalışma ortamı ve iş kazası riski,
- 12- Ortak kullanım alanları,
- 13- İşin özellikleri ve iş tasarımı,
- 14- Görev belirsizliği ve görevler arası çatışma,
- 15- İş yükü,
- 16- Kaynakların yetersizliğidir.

İş tatminini olumsuz etkileyen bir diğer faktör ise *kişisel faktörler* olup, işe karşı duyulan olumlu ve olumsuz his, kişinin yaşanan durumlara karşı geliştirdiği içsel veya dış kaynaklı tavır, kişiliğine göre yaptığı öz değerlendirmedir. Ayrıca iş tatmin düzeyini etkileyen cinsiyet, yabancı uyruklu çalışanlar, uyruk, ülkeler, mesleğin niteliği, sosyal şartlar, çalışılan pozisyon (statü) kıdem, zihinsel yetenekler ve medeni durum da iş tatmini üzerinde etkili faktörlerdir (Kuşluvan, 2009, s. 51-68).

Smith, Kendall ve Hulin, iş tatmin düzeyini etkileyen en önemli beş etkenin; *işin niteliği, ücretlendirme, terfi sistemi, danışmanlık* ve *iş arkadaşları* olduğu görüşündedirler. Bunlara ek olarak çalışma şartları da bireyin iş tatmin düzeyini etkilemektedir. İşin niteliği, birey için işin taşıdığı anlam, bireyin kendi kendine karar verebilmesi, işinde yetkin olduğunu bilmesi, işini sevmesi, yaptığı işin ona değer katması ve çekici olması, ona bazı fırsatlar sağlaması, iş tatmin düzeyini yükseltmektedir.

Ücretlendirme, bireyin gösterdiği performans, harcadığı zaman vb. bir iş karşılığında, maddi karşılıktır. Yaşa, işin durumuna ve sürekliliğine, iş yerinde geçirilen zamana, üretilen parça başına gibi ölçüte dayalı olarak belirlenebilmektedir. En çok kabul gören ve memnuniyet yaratan ücretlendirme ise liyakate dayalı ücretlendirmedir (Aldemir vd., 2001, 353). Ücretlendirmenin diğer çalışanlarla kıyaslandığında adil ve tatmin edici olması gerekmektedir. İşgörenlerin büyük çoğunluğu örgütte *ücretlendirmeyi* daha çok önemsemektedir. Çalışanın gereksinimleriyle birlikte başka isteklerini yerine getirebileceği bir ücret alması aynı zamanda örgütün ve yönetimin ona verdiği değeri göstermektedir. Kendini değerli hisseden çalışanın örgütsel bağlılığı ve örgütsel devamlılığı sağlamada iş tatmin düzeyi yüksek olmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 116; Aldemir vd., 2001, s. 323).

Ücret politikasında ücret sorumluluk dengesinin kurulması, ücret beklentileri karşılıyor mu, statüye uygun ücretlendirme sistemi var mı, ödemeler kariyer sistemine göre artıyor mu, içeride tatmin edici olup dışarıdaki ücretlerle yarışıyor mu vb. sorulara verilecek cevap ücretlendirmenin niteliğini ortaya koymaktadır (Kaya, 1979, s. 123). İşgörenlerin büyük çoğunluğunun önem verdiği etken, ücretlendirmedir. Dolayısıyla iş doyumunu etkileyen, ücretler ve maaşlar, ekonomik diğer destekler her birimdeki ve farklı statülerdeki personeli örgüte ve işe bağlamada, personel devamlılığını sağlamada büyük önem taşımaktadır (Aldemir vd., 2001, s. 323).

Terfi ve kariyer sistemi bireyin kendini geliştirmesi ve işte uzmanlaşması için ilerleyebilmesine imkan tanınmasıdır. Görevde yükselme olarak da bilinen terfi sisteminde, işgörenin işinde ilerlemesi, kariyer basamaklarını tırmanması da iş tatmin düzeyini olumlu etkilemektedir.

Danışmanlık, iş ortamında ihtiyaç duyduğu zaman bireye teknik bilgilerin sağlanması, rehberlik yapılmasıdır. Danışmanlık iki yönlü gerçekleşmektedir. Ya çalışanların yönetim süreçlerinde kararlara katılabilmeleri için onların görüşlerine başvurulması veya onların özel hayatları ve çevreleriyle ilgilenilerek kılavuzluk yapılmasıdır. Özellikle çalışanları yönetimde

karar sürecine katma şeklinde gerçekleşen danışmanlık işgörenlerin tatmin düzeylerini yükseltmektedir.

İş arkadaşları, birlikte çalıştığı arkadaşların yeterlilikleri ve ona sağladıkları sosyal katkılardır. İşin niteliği konusunda net kararları olmayan, kendisini işine bağlı hissetmeyen çalışanlar açısından örgütteki güçlü ve içten arkadaşlıklar orta seviyede iş tatminini etkileyebilmektedir. Sağlam ve güçlü arkadaşlıkların yaşandığı örgütlerde iş hayatı daha mutlu yaşanmaktadır.

Çalışma şartları ve işin niteliği örgüt üyesinin beklentilerini karşılıyorsa iş tatmin düzeyi yükselmektedir. Özellikle sağlığını güvence altında tutuyor, işini kolaylaştırıyor ve ona dinlenme, kendini geliştirme ve özel ihtiyaçlarını karşılama imkanı veriyorsa iş tatmin düzeyi yükselmektedir. İş ortamında, havalandırma, temizlik, ışıklandırma, ısıtma, dekorasyon vb. insan sağlığına uygun ortamlar çalışanlarda memnuniyet düzeyini artırmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 115-117).

İş tatmin düzeyinin düşük olduğu örgütlerde şikayetler başlar ve tatminsizliğe neden olan konular nedeniyle iş performansı gerilemeye başlar. İş ortamının elverişsizliği, kişisel ve sosyal ihtiyaçların giderilmesinde yaşanan güçlükler, istemediği bir işte çalıştırılma nedeniyle tatminsizlikler oluşabilmektedir. İş tatmin düzeyini, iş sahası ve işin elverişsiz şartlar içermesi, gerekli araç ve gerecin yetersizliği, emek-ücret dengesizliği ve beklentileri karşılamaması, takdir edilmeme, yok sayılma, performansın görmezden gelinmesi gibi nedenler olumsuz yönde etkilemektedir (Erol, 2004, s. 241).

1.6. Eğitim ve Eğitim Yönetimi

21. yüzyılda yönetimde değişmeyi zorunlu kılan gelişmeler, eğitim yönetimi ve okul yönetiminin de bir bilim olarak doğup gelişmesini sağlamıştır. Eğitim ekonomisi, eğitimin en nitelikli yatırım aracı olarak görülmesi, okul sistemlerinin ve eğitim sahasının genişlemesi, nüfus artışı ile personel sayısının çoğalması, eğitim imkanlarının çeşitlenmesi ve eğitime erişim olanaklarının yaygınlaşması, öğretmenlerin ve personelin geliştirilmesi gibi birçok etken eğitim ve eğitim yönetimi alanında yenilenmeyi ve gelişmeyi zorunlu hale getirmiştir.

Günümüz toplumunda hemen hemen her alanda yetenekli insan kaynağına duyulan ihtiyaç, yeni neslin örgütsel değerlere karşı geliştirebilecekleri davranışların çok farklı olması, farklı yaş gruplarında eğitim örgüt elemanları arasındaki duygu, düşünce, beceri vb. alanlarda makasın açılması, klasik öğretim yöntemlerinin yetersiz kalması, birçok şeyin üst yönetimden beklenmesi anlayışı eğitim yönetiminin daha da önem kazanmasına neden olmuştur. Yine mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlere ilginin giderek artması ve mevcut programların modern çağda yetersiz kalması nedeniyle, eğitim sisteminde kurumsal beklentileri karşılayabilmek, nitelikli, güvenli, sağlıklı bir toplum oluşturabilmek için etkili bir eğitim ve eğitim yönetimi olmazsa olmaz bir şart olarak görülmeye başlanmıştır (Kaya, 1979, s. 17).

1.6.1. Eğitim

Eğitim, sözlüklerde “terbiye, irfan, maarif talim ve tedris” gibi kelimelerle ifade edilmekte olup, bütün bu kavramları kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde bilimsel olarak herkesin üzerinde bileştiği değişmez, sabit bir terimsel tanımın bulunmadığı görülmektedir (Şişman, 2014, s. 4).

Eski Türk yazıtlarında “yegitmek” olarak ifade edilen eğitim terimi, yedirmek, içirmek, büyütmek anlamlarını da barındırmaktadır. Kaşgarlı Mahmut, “eğitti” ifadesinden “bakıp büyüttü, yetiştirdi ve terbiye etti” anlamlarının çıktığını ifade etmiştir. Brockelmann’a göre de “erziehen, aufziehen” ifadeleri “büyütmek ve terbiye” etmek anlamlarına gelen “eğitim” terimidir (Ögel, 2016, s. 142). Eğitim’in karşılığı olarak kullanılan “Terbiye” ifadesinin kökeni Arapça olan “Rab” kelimesi, “büyüyüp olgunlaşana kadar, aşama aşama bakıp, yetiştirip yönetme,” manasına gelmektedir (İsfehane, 2007, s. 587-588). Gerek Eski Türk yazıtlarındaki “yegitmek”, gerekse “terbiye” kelimesinin semantik kökeninden hareketle eğitim yönetimin ayrılmaz bir parçası olmakta ve yönetim eğitimle bütünlük arz etmektedir.

Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğünde; belirli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitme işine verilen isim olan eğitim, çocukların ve gençlerin toplum yaşamında yer almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998, s. 677). Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sisteme *eğitim sistemi* (TDK, 1998, s. 676), öğretim ve eğitimi kurallara bağlayan bilim kolu, pedagoji, öğretmenlik sanatı, uygulaması veya mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalına da *eğitim bilimi* denilmektedir (TDK, 1998, s. 677).

Eğitimi; Smith-Stanley Shores, toplumun standardını, ihtiyaç ve değerlerini kazandıran sosyal süreç olarak; Good, toplum içinde değeri olan davranış biçimlerini geliştirme süreci ve seçilmiş ve kontrollü çevrenin etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişim olarak; Durkheim, entelektüel beceri kazandırarak genç kuşağın metotlu bir şekilde toplumsallaştırılması; Kant, insanın doğasındaki gizli güçlerin ve yeteneklerin geliştirilmesi süreci; Tyler, davranış biçimini değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Campell’e göre de eğitim doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir (Kaya, 1979, s. 39).

Bilim çevrelerince; “önceden belirlenen esaslara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi” (Oğuzkan, 1974, s. 61); “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1972, s. 12) şeklinde yapılan eğitim tanımları genel kabul görmektedir.

Campell’in bakış açısıyla ele alınacak olursa eğitim doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmet olması yönüyle beceri, normlar ve değerler sisteminin geçmişten getirilerek yeni nesillere aktarılması işidir. Eğitim kurumlarının işlevi ise sağlam ruhlu, güzel hasletleri ruhunda barındıran, belirli idealleri özümsemiş erdem sahibi bireyler yetiştirmek olarak

belirtilmiştir. Bu açıdan eğitimin erdemsiz, erdemin de eğitimsiz gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Aydın, 2004, s. 79).

Sosyoloji biliminin yaklaşımına göre eğitim, genel kabul olarak, ekonomi, aile, din ve yönetim gibi toplumun alt sistemi olarak değerlendirilerek analiz edilir. Şu durumda eğitim kurumu, bireylerin hayatlarında karşılaşacakları problemlere çözüm üretme güdüsüyle hareket tarzını ortaklaşa geliştiren yapı olarak tanımlanabilir (Şişman, 2014, s. 4).

Eğitim aynı zamanda toplumdaki kültürleme sürecinin başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. *Kültürleme* toplumun bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkileme ve değiştirmesi işidir. Bu etkileme ve değiştirme kasıtlı, bir amaca dönük ve kasıtsız, rastgele, rastlantısal olarak iki kısma ayrılmaktadır. Kasıtlı kültürleme, bir eğitim programı dahilinde ve bir amaç için planlı olarak yapılan kültürlemedir. Eğitimin, gözlem veya taklit yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği, bilinçsiz olarak yapılan kendiliğinden ve farkında olmadan öğrenmenin söz konusu olduğu kültürleme olarak informal; bir amaca dönük olarak süreç içinde ölçme ve sonunda değerlendirmenin olduğu programa dayanan formal olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Kızılkaya, 2023, s. 228).

W. O. Lester Smith, “Çağdaş Eğitim” adlı eserinde eğitimi, *“eğitim her neslin kendisinden sonra gelecek olanlara o güne kadar ulaşılmış gelişme merhalesini korumak ve mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırmak amacıyla verdiği kültürdür.”* şeklinde tarif eder (Smith, 1957, s. 7).

Eğitim insan hayatının belirli bir dönemini değil, bütün bir yaşamını kapsamaktadır. Okul, aile veya sosyal çevre içinde öğrenme, öğretme veya bilgi aktarma çalışmalarının tümü eğitim olarak değerlendirilmektedir. Eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir kavram olduğundan, eğitimle ilgili sıklıkla öğretim ve öğrenim kavramları da kullanılmaktadır (Doğan, 2004, s. 83).

İnsanın yaşam sürecinde sürekli öğrenme ve öğretme etkinlikleri içinde bulunmasına nispetle eğitim, insanın tüm yaşam alanlarını kapsamı açısından *“sosyal hayatta ortak değerlerle yetiştirilerek erdemli toplum oluşturma süreci”* olarak ele alınabilir (Şişman, 2014, s. 4). Bu yönüyle eğitimin amacının, kişilerin toplumsallaştırılması olduğu ifade edilmiştir (Kongar, 1984, s. 79).

Dünyanın ikinci öğretmeni sayılan ve bizim tarihimizde eğitim bilimi konusunda ilk bilgi veren Farabi, insanların düşünme gücü sayesinde ilim ve sanat kazandığını, ahlaki davranışlardan iyi ile kötü olanı ayırt edebildiğini savunmaktadır. Farabi, düşünme gücünü nazari (teorik) ve ameli (pratik) olarak iki kısımda ele almakta, ameli güç ile sanatların, nazari güç ile birçok insanın bilemeyeceği şeylerin bilgisinin elde edilebildiğini belirtir. Farabi eğitim ile öğretimi birbirinden ayırmakta eğitimin davranış değiştirme, öğretimin ise bilgi kazandırma olduğunu savunmaktadır (Farabi, 2012, s. 37).

Sosyoloji biliminin kurucularından olan İbni Haldun, “Mukaddime” isimli eserinde eğitim öğretimle ilgili “ilim öğreniminde doğru yöntemler ve bunların nasıl faydalı olacağı” başlığını

açmıştır. Haldun eğitimin; kişiyi, aileyi ve toplumu koruyabilmek için zorunlu olduğunu ve bozuk, niteliksiz bir eğitimle güvenliğin, güzel ahlakın ve erdemlerin kaybedilerek zavallı bir duruma düşüleceğini belirtmiştir (İbni Haldun, 2004, s. 793).

İmmanuel Kant, eğitime ihtiyacı olan tek varlığın insan olduğuna dikkat çekerek eğitimden anlaşılması gerekenin ahlaki terbiye ile büyütme, bakım ve genel eğitime işi olduğunu savunur (Kant, 2009, s. 33). Kant, “*insanın içerisinde gelişmemiş halde bulunan birçok nüve vardır. Doğal yeteneklerini uygun nispetler içerisinde inkişaf ettirerek bu nüveleri geliştirmek ve kaderini gerçekleşmesini sağlamak bizim işimizdir.*” açıklamasını yapmaktadır. Eğitimin çocuğun kişisel bakımının ve onun gözetiminin gelişme süreci içinde eğitilerek çocuğun bakım ve gözetimini büyüme süreci içinde terbiye ve oluşumunu içine aldığını ifade eden Kant, eğitimin hataların düzeltilmesi yönüyle olumsuz, kültürün bir bölümünü oluşturması yönüyle olumlu olmak üzere esasî öğretim ve rehberliğe dayanan eğitimin iki yönünün bulunduğunu belirtmektedir (Kant, 2009, s. 22).

Son dönem Türk düşünürlerinden Nurettin Topçu, eğitimin fonksiyonunun toplum için ideal oluşturması olduğunu savunur. Bu idealin gençlerin yaşam sürecinde hedefledikleri bilim, sanat, ahlak ve dini yaşantının en üst seviyesi olduğunu ifade eder (Topçu, 2012, s. 85). Topçu, millet ruhunun ancak eğitim ile oluşabileceğine dikkat çekerek, eğitimin değerinin düşmesi durumunda millet olabilmenin mümkün olmadığını söyler. Milletin gidişatının eğitimin gidişatı ve eğitim ruhuna bağlı olduğunu ifade eden Topçu, kişilerin ve toplumun yapısında birisi atalarından devralarak diğeri de eğitim yoluyla bugüne getirdiği iki unsurun birleştiği çıkarımında bulunur (Topçu, 2012, s. 30-31).

İnsan hakları evrensel bildirgesi 26. maddesinde eğitim, her sosyal yapının tüm unsurlarında, herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, tüm süreçlerinde eğitimin ücretsiz olması gerektiği ve temel eğitimin zorunlu olması gerektiği yazılıdır. Yine bu bildirmede yükseköğretimin yeteneklere ve tüm bireylere açık olması gerektiği ifade edilir. Eğitimin amacının insan kişiliğini bütün yönleriyle geliştirmek, temel insan hakları ve insan özgürlüğüne karşı saygıyı güçlendirmek olduğu belirtilmiştir. Eğitimin yeryüzünde yaşayan tüm ulusların, soy ve inanç grupları arasındaki anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirmesi gerektiği, barış ortamının devamlılığının sağlanması için Birleşmiş Milletlerin çabalarına ivme kazandırması gerektirdiği ifade edilmektedir. Çocukların göreceği eğitim ve öğretim yöntem tekniklerini belirlemede ilk etapta ailenin belirleyici ve yetkili olduğu yazılıdır (HSK, 2023, m. 26).

1982 Anayasasının 42. maddesinde öğrenim hakkının yasalarla belirlenip düzenlendiği, hiçbir bireyin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı yazılıdır. Ayrıca Anayasa’da Türkçe’den başka dilde eğitim yapılamayacağı, yabancı dil eğitiminin ise milletler arası hukuka bağlı olduğu hükme bağlanmıştır.

Günümüzde teknoloji ve bilgi alanında yaşanan gelişmeler, sosyal birçok yapıda ya değişikliğe neden olmuş ya da değişikliği zorunlu hale getirmiştir. Bu yüzden eğitim, “*kışide kendi öğrenme*

profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci” şeklinde yeniden tanımlanmaya çalışılmıştır (Arslan ve Erarslan, 2003, dhgm.gov.tr).

Eğitimin bir bilim olarak gelişmesinde en önemli katkısı S. Frederic Herbart (1776-1841) sağlamıştır. Etkili yönetimin geliştirilmesi ve eğitim psikolojisinin doğuşuna katkıda bulunan Herbart, insan zihninin ilerleyişine göre öğretim sürecini açıklamış, formal basamaklar yöntemi diye adlandırılan genel bir öğretim tekniği geliştirerek eğitimin amacı ve amaca ulaşmada algıya, eğitimin, özgürlükçü, objektif, kapsayıcı, akılcı ve bilimsel yöntemlerle yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir (Sağdıç, 2020, s. 229-231; Herbart, 1984, s. 20).

Eğitim, sanayi devriminin sürdüğü 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk üç çeyreğinde okul çağı ile sınırlandırılmıştır. Daha önceki çağlara nazaran en hızlı değişimlerin gerçekleştiği 20. yüzyılın son çeyreğinde insan gelişiminin hayat boyu sürdüğü gerçeği ve bu konudaki bilimsel bulgular, eğitim öğretimdeki yaş dilimi sınırlamasına dair yaklaşımları ortadan kaldırarak onun hayat boyu yaşanan bir süreç olarak ele alınması sonucunu doğurmuştur (Oktay vd. 2004, s. 19).

Eğitimle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde insanların sosyal yapı içerisinde bireysel veya kurumsal yönüyle yetiştirilmesi, yönlendirilmesi ve onlara planlanan ve beklenen eylemlerin kazandırılması sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların ortak adına eğitim denilmiştir (Şişman, 2014, s. 4). Eğitim ya özel ya herkese açıktır. Herkese açık olan kısmı öğretim ile ilgilidir. Öğretilenlerin uygulanması ise özel eğitime bırakılır (Koçer, 1971, s. 19-21).

Son yıllarda eğitimde kalite için, okulun yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler için performans dayalı ölçütlerin daha belirginleştiği, açık standartlara yönelimin arttığı görülmektedir. Hangi düzeyde nasıl bir program uygulanacak, hangi etkinlikte ne öğrenilecek (kazanım), istenilen hedefe ulaşabilmek için okulun, yöneticinin izleyeceği stratejiler ilgili öğretme yerine öğrenme merkezli net kriterler belirlenmeye yönelim artmaktadır (Özmen, F. 2002, s. 134). Bu da davranışları istendik yönde değiştirmek olan eğitimin belirlenen programlardaki genel ve özel hedeflere ulaşması için eğitim yönetimini zorunlu kılmaktadır.

1.6.2. Eğitim yönetimi

Bir örgütte örgüt üyelerinin eğitimi, personelin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması ve yetiştirilmesi, örgüt etkinliğinin artırılması, gelişen yeni durumlar karşısında uyumlu yeni davranışlar geliştirebilme gibi eğitim işlevleri (Aldemir vd., 2011, s. 151) bulunmak zorundadır. Program geliştirme, psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojileri, eğitim yönetimi alanlarında uzmanlaşmış olanların, uzmanlık alanlarına uygun görevde çalışmaları, uzmanların sayılarının artırılması ve geniş bir sahada var olabilmeleri için eğitim yönetimi zorunluluk olarak görülmektedir (Kaya, 1979, s. 260).

Davranışçı çevresel yaklaşımlar da eğitim yönetimi genel yönetim alanıyla birlikte değerlendirilmiş ve eğitim yönetiminin genel yönetimle birlikte gelişme gösterdiği değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre bir eğitim örgütündeki insanların sadece eğitim öğretimi değil, değişimlere ayak uydurabilen, sosyal çevresiyle olumlu ve nitelikli ilişkiler geliştirebilme becerisi kazandırma işlevi de yönetimin kapsamı alanındadır. Davranışçı yaklaşımlara göre örgütün başarıyı yakalayamamasında ya karar verme süreci niteliksizdir ya da örgüt, doğal çevresinden kopmuş, iletişimi kesilmiştir (Kaya, 1979, s. 75, 77).

Devlet görevleri arasında bulunan eğitim ve yönetimine devlet büyük bütçeler ayırmaktadır. Bu yeni imkanlar yaratarak devlet yönetiminde eğitilmiş nitelikli insan gücü gereksinimi karşılama çabasının sonucudur (Başaran, 1994, s. 109). Eğitim sisteminin önceden belirlediği sosyal, ekonomik ve siyasal hedeflerini başarıyla gerçekleştirebilmesi ancak nitelikli bir eğitim yönetimi ile sağlanabilir. Bir toplumda çağa ayak uydurabilen, özgür düşünebilen, kendine inancı tam, demokratik, kendisi dışındakilere saygılı olabilen, modern çağın gereklerine uyum sağlayabilecek şekilde teknolojik yeniliklerin getirdiği bilgi ve becerilerle hem kendine hem de toplumuna katkı sağlayan bireyler yetiştirebilmesi için uzmanlarca eğitilmesi ve bu eğitim sürecinin yönetilmesi gerekmektedir (Kaya, 1979, s. 21). Bu açıdan eğitimde hükümet tutumu ve milli eğitim bakanlığının tutumu da önem kazanmakta olup Milli Eğitim Bakanı eğitim sisteminin en başını oluşturmaktadır (Başaran, 1994, s. 123).

Bütün eğitim sistemini etkileyen kararların alınması, eğitim stratejilerinin tespit edilmesi, eğitimin planlanması ve öğretim programlarının oluşturulması, atama yerleştirme vb. insan kaynaklarının yönetilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü üst ve alt yöneticileri, taşra teşkilatındaki il, ilçe ve okul müdürleri ile denetçilerin görev alanlarıyla ilgili net yasal çerçeveler ve koşulların belirlenmesi eğitim yönetiminin kapsamındadır (Kaya, 1979, s. 22).

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulaması olan okul yönetiminin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Eğitim yönetimi bir başka deyişle eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlemek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanan kişilerdir (Kaya, 1979, s. 37, 39).

Eğitim yöneticilerini ayrı bir alan olarak görmeyerek genel yönetimin eğitim sahasında uygulanması olarak tanımlayanlar da olmuştur. Eğitim yönetiminin diğer yönetimlerden farklı olmasının sebebi, eğitimin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim politikaları, somut özellik taşıdığından diğer örgütlerde olduğu gibi başarı ölçütleri geliştirmekte farklı bir yapı arz etmektedir. Toplumların beklentilerine göre çeşitli toplumsal yapılara bağlı, ilgileri farklı olan ebeveynlerin beklentileri de çok farklı olmaktadır. Bu yüzden eğitim yöneticilerini denetleyen güçler yönüyle de eğitim yönetimi diğer yönetim alanlarından farklı yapı arz etmektedir (Kaya, 1979, s. 39).

Kaya'nın 1970'li yılların sonlarına doğru eğitim örgütlerinde yaptığı araştırma bulguları günümüzde görülen okul yönetimiyle ilgili sorunların o yıllarda da var olduğunu göstermektedir. Bu, Türk Eğitim Sisteminde okul yönetimiyle ilgili kökleşen bazı sorunların son 50 yılda halen çözülemediğini göstermektedir. Kaya'nın bulgularında eğitim yönetimi alanında kırtasiyeciliğin ve bürokrasinin yaygın olduğu, etkili iletişimin sağlanamadığı, eğitimin yöneticilerinin eğitim politikalarıyla ilgili kararlarda etkili olmadıkları eğitim yönetimiyle ilgili tutarlılık arz eden yasaların ve yönetmeliklerin yapılamadığı gibi sonuçlar dikkat çekmektedir (Bkz. Kaya, 1979, s. 168-202).

Eğitim programı da çerçeve program olmalıdır. İki ilke önemlidir. Gelenek ve ilerleme. Birinci ilkeye göre eğitim programı öğretmeni ve öğrencileri temelde öz içeriklere yönelmeli ve öğrenilmesi zorunlu kılmalıdır. İkinci ilke olan ilerleme ilkesine göre ise eğitim programı aynı zamanda özgürlük de vermelidir. Öğrencilere ve öğretmenlere kültürel gelişim sürecine katılma imkanı tanınmalıdır. Çerçeve planın boşluklarının doldurulması demek, bu boşlukların öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve bu içerikler yoluyla onların dalın ve kültürün gelişmesine katılmalarının mümkün kılınması demektir (Oktay, 2004, s. 35).

Eğitim yönetimi ve alt sistemi olan okul yönetiminin işlevi, eğitim alanına ilişkin üst sistem tarafından belirlenen kararlar ve politikalar doğrultusunda örgütü etkin tutarak, örgüt hedeflerini gerçekleştirmektir. Eğitim yöneticileri de genel yönetimin kuram ilke ve tekniklerinden yararlanarak eğitim kurumunun işlerliğini korumak ve geliştirmek, eğitim örgütünün insan kaynaklarını eşgüdümlemek, karar vermek, yönlendirmekle yetkili kişilerdir (Kaya, 1979, s. 37). Çalışma konusu itibarıyla okul müdürlerinin liderlik tarzlarının uygulama alanı olması açısından bir sistem olarak eğitimi ve eğitim kurumunun (eğitim örgütünün) kavramsal çerçevesini incelemek açısından eğitim yöneticisi önem arz etmektedir.

1.6.3. Eğitim sistemi ve eğitim kurumu

Sistem; bir grup, takım veya daha küçük unsurlardan oluşan, hatta kendisi de topyekun bir bütünün parçası olarak işlevi bulunan bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Kendisini oluşturan birimlere alt sistem (subsystem), bir sistemin ait olduğu daha büyük sistemlere de üst sistem (sprasystem) denilmektedir (Kaya, 1979, s. 81). Eğitim sistemi dikkate alındığında sınıf veya daha özel öğrenci çalışma grupları alt sistem, eğitimin kendisi de üst sistem olarak değerlendirilmektedir.

Sistemler, açık ve kapalı sistem olarak gruplanabilmektedir. Çevresinden materyal ve enerji alımında bulunan, sonuçta bir ürün veya hizmet üreten, etkinliklerinin döngüsel olduğu ve enerji sirkülasyonunun bulunduğu sistemler açık sistemler (Küçükahmet vd., 2002, s. 157-158) çevresiyle herhangi bir ilişkisi bulunmayan sistemler kapalı sistemlerdir. Açık sistemler paydaşları olan çevreleriyle etkileşimde bulunmaları nedeniyle beklentiler ve gerçekleştirilmesi gereken hedefler doğrultusunda (girdi-çıkı) var olan dengeyi korumak ve çevresinin beklentileri ile ilkelerini ve kendisine çizilen sınırları dikkate almak durumundadır

(Kaya, 1979, s. 81-82). Kapalı sistemlerin beklenen düzeyde tatmin edici bir girdi çıktısı olmadığından sistemde geri dönüt verilebilmesi mümkün değildir. Bu sistemler etkileşim içinde olmadığından dışarıdan müdahale edilebilme imkanı yoktur. Bu açıdan açık sistemler denge sistemi olarak değerlendirilebilir. Kapalı sistemlerde ise çevresiyle ilişki ve etkileşimi olmadığı için dengeyi korumak veya sınırlılıkları dikkate alma gibi bir durum söz konusu değildir (Küçükahmet vd., 2002, s. 157-158).

Eğitim, planlı bir süreç olması ve hedefler içermesi nedeniyle sistemsal bir yapı arz etmektedir. Yukarıda eğitimin formal ve informal olarak iki şekilde gerçekleştiği belirtilmişti. Formal eğitim, belirli bir süreç ve çevre içinde gerçekleştiği, süreç içinde kontrol ve süreç sonunda değerlendirmenin olduğu, amaçlı olarak bir program çerçevesince gerçekleştirilen kültürlenme işi olarak tanımlanmıştı. Eğitimin sistem olarak ele alınması bu çalışma sahasına temel teşkil etmesi yönüyle önem arz etmektedir.

Süreç içindeki kontrol ve denetim, amaçların belirlenmesi ve uygulanmasını kapsayan eğitimin tüm süreçleri ve unsurlarını oluşturan bileşenlerden oluşan bütüne eğitim sistemi denilmektedir. Bir başka ifadeyle “Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sisteme eğitim sistemi” (TDK, 1998, s. 676) denilmektedir. Buradan hareketle eğitimin kontrollü bir şekilde amaca dönük olarak gerçekleştirilmesini sağlayan sisteme eğitim sistemi tanımlaması yapılabilir.

Toplumsal değişimlere plansız olması yönüyle “değişme”, önceden tasarlanarak istendik yönde planlı yapılması yönüyle “yenilenme” denildiği (Kaya, 1979, s. 3) dikkate alındığında, toplumun kendini değiştirerek yenilenip gelişmesi için planlı eğitimin olmazsa olmaz bir sosyal işlevi bulunduğu söylenilebilir. Günümüzde alanında şöhret olmuş bilim adamları, toplumsal değişimin yasaları üzerine çalışma yapanlar ve siyasi liderlerin; toplumların, her türlü sosyal, siyasal ve ekonomik büyüme yönünde değişiminin ve gelişiminin ancak sistemli bir eğitim ile gerçekleşebileceğine inanmaları; eğitimin değerini ve eğitimin sistemli olmasının önemini ortaya koymaktadır. Örneğin Mustafa Kemal Atatürk, “*Hükümetin en önemli görevi milli eğitim işleridir. Bu işlerde başarılı olabilmek için öyle program takip etmek zorundayız ki o program milletimizin bugünkü durumuyla, sosyal, hayati ihtiyacıyla, çevrenin şartlarıyla ve çağın gerekleriyle tamamen uyumlu ve uygun olsun.*” görüşündedir (Palazoğlu, 1999, s. 210). Burada siyasi bir lider olarak Atatürk’ün eğitimin sistemli ve programlı olmasının önemini vurgulamış, eğitimin amacıyla ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur.

Dünyada büyük medeniyetler kurmuş toplumların eğitim öğretim alanında ciddi yatırımlar yaptıkları ve bu alanda ciddi gelişmeler sağladıkları bilimsel olarak belgelenmiştir. Eski toplumlarda doğuda atlı kavimler olarak bilinen Türkler, batıda Cermenler olarak tanınan Almanlar ve Ortadoğu’da hiyeroglifler ile Mısırlılar tarafından sistemleştirildiği tarih kaynaklarında yer almaktadır (Koçer, 1971, s. 19-21). Ünlü filozof Eflatun, elma ve buna benzer çeşitli materyallerle çocuklara sayı saymanın öğretildiğini bildirir. Arkeolojik kazılarda Mısır medeniyetine ait eğitim araçları bulunmuştur (Doğan, 2004, s. 83). Yunan uygarlığının dünya düşünce tarihinde iz bırakmasında ve büyük medeniyet olmasında soyut düşünceden somut

düşünceye, yani teoriden pratik bilgi birikimine sahip olmayı başarmış olmaları yatmakta olduğu ileri sürülmüştür (Koçer, 1971, s. 217). Mısır medeniyetinde eğitimin çok ciddi bir şekilde disiplinize edilerek örgütlendiği, zorunlu olarak beş yaşına giren her çocuğun okula gönderildiği, hatta aile içinde her babanın çocuğuna eğitim verdiği (Koçer, 1971, s. 215) bilgisi günümüze kadar ulaşmıştır.

Sosyoloji biliminin kurucularından İbni Haldun, ilim öğreniminde doğru yöntemler ve bunların nasıl faydalı olacağı başlığı ile Mukaddime isimli eserinde bir başlık açarak, motivasyon ve bilimsel çalışmanın önemini ortaya koymuştur. Haldun, ilimlerin öğrenciye öğretilmesinde basitten zora doğru, kademe kademe, önce temel bilgilerden başlanılarak sistemli bir eğitim verilmesi gerektiğini savunur. Kaba, baskıcı ve yöntemsiz eğitim sonucunda kişilerin yönetme becerilerini ve değerlerini kaybederek bayağılaşacağına dikkat çeken Haldun, yanlış yöntemlerle yapılan eğitim sonucunda kişilerin öz benliklerini ve iradelerini kaybedeceklerini belirtir. Özgürlüğünü kaybetmiş ve kendini kontrol etme becerisi kazanamamış bireylerden oluşan toplumlarda bireylerin ve toplumun başkalarının hükmü altına girerek kendilerini yönetecek yetiden yoksun kalacaklarını, insani değerlerini ve güzel ahlaklarını kaybedebileceklerini, bu yüzden de kendilerini ve ailelerini koruyamayacaklarını belirtir. O'nun, yaşadığı zamanın eğitim öğretimiyle ilgili *"Çağımızda doğru ve faydalı öğretim metodunu bilmeyen çok sayıda öğretmene bizzat şahit olduk."* (İbni Haldun, 2004, s. 784, 793) değerlendirmesiyle, bugünün eğitim araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, ilk devirlerde de eğitimde nitelik probleminin en önemli sosyal problemlerden biri olduğu çıkarımında bulunulabilir. Buradan İbni Haldun'un, insanlığın anlamının kavranması ve medenileşmenin temelini doğru bir eğitim sistemi ile mümkün olduğuna inandığı sonucu çıkartılabilir.

Eğitimin açık bir sistem olarak toplumun ekonomi, din, kültür, siyaset vb. tüm alanlarında işlevi bulunmaktadır. Eğitim ister açık isterse kapalı olarak değerlendirilsin, bölgesel, ulusal (milli), uluslararası, küresel boyutlarda işlevleri bulunan bir sistemdir (Şişman, 2014, s. 4). Eğitimin alt sistemlerinin ya da üst sistemlerinin çevresi ise kendi sınırlarının dışında kalanların tamamıdır. Eğitim sisteminin hem kendi yapısını hem de çevresini ve bunların işlevlerine etki eden sayılamayacak kadar etmenler bulunmaktadır (Kaya, 1979, s. 82). Açık sistem olan eğitim çevresinin beklentileri de oldukça farklı ve üst düzeyde olduğundan eğitimin işlevleri de oldukça çeşitli ve karmaşıktır. Bu anlamda genel hatlarıyla eğitimin açık işlevi; *toplumsal, ekonomik, siyasal, bireysel ve felsefi işlevler* olarak beş grupta analiz edilmektedir. Açık işlevler sonucunda elde edilen kazanımların tamamı *kapalı işlev* olarak değerlendirilmektedir (Hoşgörür ve Taştan, 2018, s. 283-300).

Tarihin her döneminde insanların esas amaçları, hayatlarını daha nitelikli hale getirmek ve gelecek nesillerin yüksek donanıma sahip, çağdaş, kültürlü, bilgili bireyler olarak nitelikli ve konforlu hayat yaşamalarını temin etmek olmuştur. Bu da toplumların ortak değerleri gerçekleştirebilmek, fertlerinin birbiriyle bütünleşebilmesi, benzeşebilmesini sağlamak için

yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin kurumsallaşmasını sağlayan etkenlerden biri olmuştur (Şişman, 2014, s. 4). Bu açıdan eğitim, toplumsal bir kurum olarak ele alınmaktadır.

Eğitimi bir sistem olarak değerlendiren yaklaşımlar ve anlayışların getirdiği yeni bakış açısıyla eğitim kurumları açık toplumsal sistem olarak incelenmeye başlanmıştır. Alan, bölüm, personel, okul idaresi, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi alt sistemleri de bulunan okullar, merkez örgütü, milli eğitim müdürlüğü gibi üst sistemlere bağlı bir alt sistemdir (Kaya, 1979, s. 86). Çağdaş yaklaşımlarda sosyal alanda siyaset ve ekonomi vb. eğitim de bir sektör olarak ele alındığından organizasyon şemalarına bakıldığında teşkilatlanmış olması yönüyle eğitim sisteminin örgütlü haline eğitim kurumu denilebilir (Şişman, 2014, s. 14-17).

Sisteme kontrolsüz ve istenmeyen değişkenler giremez. Her eğitim sisteminin girdilerini belirleyen, onları denetleyen ve koruyan, uygulayan ve hizmet götüren alt sistemleri vardır (Küçükahmet vd., 2002, s. 162).

Toplumsal alanda devlet dışındaki özel kişi ve kuruluşlara eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunma hakkı verildiği halde bile, devlet tarafından teftiş edilmiş ve çerçevesi çizilerek sınırlandırılmıştır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin sosyal bir kurum olarak kamu görevi niteliği taşıdığı sonucuna da ulaşılabilir. Eğitim örgütü, üst sistem tarafından belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda genel ve özel hedefleri gerçekleştirmekle görevli eğitim kurumudur. Eğitim örgütlerinin yönetimi eğitim yönetimi, en alt sistemi olan yönetimi de okul yönetimi olarak isimlendirilmektedir (Kaya, 1979, s. 37).

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumunu, 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 Sayılı Resmi Gazetede Yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmelikte, “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ile bu kurumlarda yürütülen eğitim ve öğretim etkinlikleri için program hazırlama, eğitim araç gereci üretme, inceleme, değerlendirme, öğrenci ve öğrenci adaylarına uygulanacak seçme ve/veya yarışma sınavları için gerekli iş ve işlemleri yürütme, rehberlik ve sosyal hizmetler verme yoluyla yardımcı ve destek olan kurumlar” olarak tanımlamıştır (R.G. 2021, sy. 31386, m. 3).

Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği 4. Madde c fıkrasında “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı her tür ve düzeydeki resmi ve özel örgün ve yaygın (hayat boyu öğrenme) okul ve kurumları” eğitim kurumu, aynı maddenin d fıkrasında da “eğitim kurumunun her tür ve düzeydeki resmi ve özel örgün ve yaygın (hayat boyu öğrenme) eğitim kurumu müdürü” olarak tanımlamıştır (MEB, 2017, R.G. 30090).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre; Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız, özel veya ilköğretime bağlı uygulama sınıfları; ilköğretim kurumları ilkokul ve ortaokullar, 2016 yılında yapılan değişiklikle ortaöğretim kurumları da örgün veya yaygın eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsamaktadır (MEB, 1973, R.G. 14574).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde 2018 yılında yapılan değişiklikle de Ortaöğretim kurumu, “ortaokul veya imam hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her biri” olarak tanımlamıştır. 2017 yılında yayımlanan yönetmelik değişikliğinde, “Kurum: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki okul, merkez, pansiyon, uygulama oteli, öğretmen akademisi ve hizmet içi eğitim enstitüsü, olgunlaşma enstitüsü ile sosyal tesisleri” kapsayacak şekilde kurum tanımlaması yapılmıştır (MEB, 2017, R.G. 30182).

1.6.4. Okul paradigmaları ve 21. yüzyılda okulun değişen rolü

Temel sistemler olmadan bunların üstünde kurucu, aracı, üst ve ast sistemler olamaz. Okullar belli düzeyde kümелendiğinde büyük sistemleri oluşturmaktadır. Okul içinde çeşitli rol ve statülerde görevliler bulunan bir eğitim örgütü olup, bu örgütün yöneticileri, öğretmenleri ve memurlar, teknik uzmanları, yardımcı hizmetler gibi diğer personelleri bulunmaktadır (Şişman, 2004, s. 123).

Ülkemizde eğitimin üst sistemi Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Yükseköğretim kurulu, il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi aracı sistemler, alt sistem ile üst sistem arasında bağlantıyı sağlayan sistemlerdir. Bir sistemin temelleri olmadan, üst sistemin ve aracı sistemlerin oluşturulmasından söz edilemez. Dolayısıyla eğitim sisteminde temel sistemler olan okulların belirli bir düzeyde gruplanmaları daha büyük sistemleri oluşturmaktadır. Okul, eğitim hizmetlerinin üretildiği yer olduğu için eğitim sisteminin temeli niteliği olma özelliği taşır. (Başaran, 1994, s. 132-133).

Sosyologlar, okulu, “*sosyal bir sistem ve toplumsal bir örgüt olarak*” analiz etmeye çalışmışlar, işlevlerine göre okul modelleri tanımlamalarından söz etmişlerdir. Durkheim’e göre sosyal kişiliklerin kazanıma dönüştürüldüğü bir yer olan okul, toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla sosyalleşmenin gerçekleştirildiği kurum olmaktadır. Max Weber’e göre ise okul, “*bireylere birtakım becerilerin kazandırıldığı ve onların toplumsal alandaki rollere hazırlandıkları bir yerdir.*” Buna göre okul bürokrasi kurallarının işletildiği bir yapıdır (Şişman, 2004, s. 120).

İnsan yetiştirme işleviyle birlikte bireyin ve toplumun eğitimi göz önünde bulundurulduğunda okulun değer üreten, değer kazandıran bir eğitim örgütü olduğu görülmektedir. Okulların kendine özgü kurum kültürü, kültürel ve ahlaki değerleri, normları bulunmaktadır ve okullarda ahlakilik oldukça önemlidir. Son yıllarda eğitimin alt sistemi olan okullarla ilgili, okulun iç ve dış ilişkilerini konu alan, kültür ifadesinin ön plana çıktığı, kurum kültürü, öğretmen ve öğrenci kültürü, yönetim kültürü, okul iklimi gibi kavramlar kullanılmaktadır. Okulun insan kaynaklarının kendi aralarındaki yaklaşımları, iletişimleri ve ilişkisel kültürleri üyelerin güdülenmesini ve örgütsel bağlılığı artırmaktadır (Şişman, 2004, s. 124, 128).

Okulların rollerinin değişmesi ve her geçen gün yeni teorilere dayalı eğilimlerle bazı programların denenmesi, ğrenci davranışlarıyla eğitim ortamlarında yapılan uygulamalar arasında tutarsızlığın olduğunu göstermektedir. Ezbere dayanmayan öğrenme merkezli eğitim, hayat için eğitim vb. söylemler ve yapılan uygulamalar, öğrencilerin duyarsızlığını engelleyememektedir (ağlar, 2004, 66). Bunun için, eğitim yöneticileri eğitim politikalarını hazırlarken, milli eğitimin hedefleri doğrultusunda ülkenin menfaatleri için modern eğitim anlayışlarına uygun eğitim ve kültürel açıdan farklı bireylerin birbirinden farklı beklentiler arasında insicam kurarak demokratik bir okul yönetiminin sürdürülmesi gerekmektedir (Kaya, 1979, s. 94).

21. yüzyılda 1990'lı yıllardan günümüze (2023) gelene kadar eğitim sürecinde yaşanan deneyimler hiçbir bireyin otomatik programlarla eğitilemeyeceğini ve geleceğe hazırlanamayacağını göstermiştir. Hızlı değişimlerin yaşanmasıyla birlikte ortaya çıkan özellikle eğitimin küreselleşmesi, çok dilli eğitim, çok kültürlülük, hayat boyu eğitim, çok kanallı eğitim vb. modellerin iyi analiz edilerek eğitim programlarının geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde merkeziyetçi ve otoriter ğretimi, kendi kendine öğrenme yaklaşımıyla bireyi merkeze alan öğrenim anlayışını tercih etmek yeni değişim rneği olarak gösterilebilir (Oktay, 2004, s. 16-17).

Gelişmiş bazı ülkelerde de son yıllarda görülen hem mesleğe hem de yükseköğretime yönelik program uygulayan okul modellerinin bugün daha çok savunanı bulunmaktadır. Özellikle gelişmiş sanayiye sahip ülkelerde, Büyük Britanya'da Sixth Form College, İşve'te Gymnasialschule ve Almanya'da Kollagstufe gibi farklılaştırılmış programların uygulandığı çift programlı okul modellerinin daha çok uygulandığı söylenilebilir. Bir başka uygulama ise okullar fiziki olarak genel lise, mtal, sosyal bilimler, güzel sanatlar vb. fiziki olarak ayrılmış olsalar bile, programların alt alanlarında alan dal uygulaması yoluyla okulun bütünleştirilmiş bir okul modeli öngörülmektedir (Hesapçıoğlu, 2004, s. 40-41).

Dijital ğrenme ortamlarının yaygınlaştığı günümüzde okur yazarlık, artık basılmış ve yayınlanmış sayfalardan oluşan kitapları okumak ve düşündükleri klasik kalemlerle kağıda aktarmaktan çok, elektronik kalemlerle etkileşimli dijital materyaller hazırlamak ve medya okuryazarı olmak anlamı taşımaktadır. 2000'li yıllarda temel bilgisayar becerilerini kazandırmaya dönük programlar artık yeterli gelmemekte, e-kitap, etkileşimli kitap, etkileşimli tahta, akıllı telefon, dijital kalem, sosyal medya, medya okur yazarlığı gibi birçok alanda yenilik yapma ihtiyaı doğmuştur. Kültür aktarımı olarak tanımlanan eğitimde gelenek ile gelişmenin birlikte verilmesi, kültür aktarımı çerçevesinde öz değerlere yönelten ve onları içselleştiren ve kısıtlayan sınırlara tabi tutulmadan bireyin ilerlemelere aktif olarak katılması sağlanmalıdır. Artık bilgiye hızlı ulaşma ve işlevsel kullanmanın daha çok avantaj sağlamakta olduğundan, öğrencilerin gelişmelerden haberdar edilerek, teknolojik değişimlere ayak uydurabilen ve bu yönde kendini yenileyebilen bireyler olarak yetiştirilmesi okulun en önemli

işlevlerinden biri olmak durumundadır. Eğitim sistemi okulu ve öğrencilerini bu yönde hazırlamak için örgütlemelidir (Oktay, 2004, s. 35).

İnsan merkezli eğitimi önceleyen görüşlere rağmen Türkiye’de bilginin sabitliği varsayımı üzerine bilgiyi yüklemeyi görev kabul eden merkeziyetçi programlar varlığını sürdürmekle birlikte (Oktay, 2004, s. 24) yeni müfredatlar incelendiğinde öğrenme merkezli öğretim programlarına doğru bir yönelimin var olduğu söylenilebilir. Bu konu bu çalışmanın kapsamı dışında olduğundan bu kadarla yetinilmiştir.

Bu çalışmanın araştırma alanı olan okul, eğitimin alt sistemidir ve bir eğitim örgütüdür. Açık sistem niteliği taşıyan okuldan öğrenci, öğretmen, veli, toplum, millet olarak beklentiler oldukça farklı ve üst düzeydedir. Bu açıdan okulun yönetimi de eğitimin işlevlerini yerine getirmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Yukarıda ortaya konulmaya çalışılan eğitim tanımları ve eğitim hedefleri doğrultusunda eğitim ve onun alt sistemi olan okul, bireylerden oluşan toplumun değişimini istendik yönde gelişime/yenilenmeye dönüştürerek toplumsal işlevini yerine getirmek durumundadır.

Burada araştırmanın örneklem grubunun bağlı olduğu üst sistem olan Türk Eğitim sisteminin yapısını incelemek yerinde olacaktır.

1.7. Türk Eğitim Sistemi

Yukarıda eğitim sistemi ve eğitim kurumları incelenmişti. Örgütsel alanda günümüzde sistem yaklaşımlarının daha çok ağırlık kazandığı belirtilmişti. Bu açıdan Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim sisteminde sistemsel yaklaşım kuramlarına dayalı bir eğitim yönetimi uygulanmaya çalışılmaktadır. 2000’li yıllarda kaleme alınan eğitim yönetimi ve eğitim sistemiyle ilgili kitaplarla günümüzdekileri karşılaştırdığımızda Türk Eğitim Sistemi’nin merkeziyetçi milli bir anlayışa sahip üst sistem ile merkeziyetçilikten giderek uzaklaşan yerinde eğitim konusu halen tartışılmaya devam etmektedir (Şişman, 2014, s. 14-17).

1.7.1. Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi

Eski Türk yazıtları incelendiğinde, Tanrı’nın kurduğu ilahi düzen olan eğitim işlerinin yine Tanrı tarafından yetkilendirilen hakan, yani devlet eliyle sürdürüldüğü yazılmıştır. Devletin bütün hizmetleri eğitim olarak kabul edilmiş, devletin eğitiminin yeni nesle bakıp büyütmesi ve onları yetiştirmesi, halkı koruyup kollaması, onların mutlu olabilecekleri bir düzenin oluşturulması, halka özel önem verilmesi devletin görevleri olarak sayılmıştır. Tonyukuk’un “Türk Bilge Kağan birleşmiş Türk Milleti ile Oğuz Milletini şimdi eğitiyor ve tahtında oturuyor.” cümleleri buna gösterilebilecek onlarca örnekten sadece biridir (Ögel, 2016, s. 142-146).

Türk tarihinde bilimde zirve 15. ve 16. yüzyıllarda görülmektedir. Bundan sonra eğitim yönetimi, kamu yönetiminde olduğu gibi, liyakatsiz ve kabiliyetsiz, bayağı ve softa olarak

nitelenebilecek kişilerin eline eğitim sistemi teslim edilmiş ve 17. yüzyıldan itibaren eğitim sistemi bozulmaya başlamıştır (Kaya, 1979, s. 129).

Son dönem Türk düşünürlerinden Nurettin Topçu “Maarif Davamız” isimli eserinde, onuncu asırda Bağdat’ta kurulan medreselerde evrensel bir değere ulaşarak zirveye çıkan eğitim faaliyetlerinin on yedinci yüzyılda farklı yorum ve düşüncelerin engellenmeye çalışılmasından (içtihat kapısının kapatılmasından) kaynaklı gerilediğini ve kısırlaştığını savunur (Topçu, 2012, s. 40).

18. ve 19. yüzyıllarda devlet erki tarafından eğitimin gerilediği ve yetersiz kaldığı kabul edilerek, başarısız reform denemeleri gerçekleştirilmiştir. Osmanlı devletinde, eğitimin örgüt sistemi olarak düzenlenmesi, her biri diğerinden bağımsız olan ve program birliği olmayan yerel uygulamaların bütünleştirilmesi çalışmaları 19. yüzyılın ortalarından sonra başlayabilmiştir (Kaya, 1979, s. 129).

Sultan Mahmut 1824’te bu alanda yazılı ilk belge sayılan Talim-i Sıbyan Fermanı ile ilköğretimin devletin sorumluluğunda olduğunu resmi olarak kabul ettiğini duyurmuştu. Yine bu ferman ile Osmanlı devletinde ilk defa eğitim sistemiyle ilgilenecek bugünkü adıyla milli eğitim bakanı olan maarif nazırı görevlendirilmişti (Akyıldız, 2003, s. 273). Tanzimat döneminde (1839-1876). II. Mahmut’un gerçekleştirmeye çalıştığı ve dış etkenlerin dikkate alındığı laik görüşe dayalı yeniliklerin devamı niteliğinde tamamlayıcı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu çabalar göstermektedir ki, Osmanlı Devleti’nde eğitimde reformun başarılı olabilmesi için ulema olarak bilinen gruplardan daha çok devlet denetim ve gözetiminde olması gereken yeni bir eğitim sisteminin gerekliliğini daha net ortaya koymaktadır (Kaya, 1979, s. 129).

Mustafa Reşit Paşa, 1839 Gülhane Hattı Hümayununun (Tanzimat Fermanının) yetersiz kalması nedeniyle Türkiye için en uygun, en işlevsel eğitim ve öğretim yöntemlerini araştırmakla görevli “Meclisi Maarifi Muvafakat” isminde bugünkü eğitim sisteminin temeli sayılan bir eğitim komisyonu oluşturmuştur. Sultan Abdülmecid 1847 yılında Mekatibi Umumiyye Nezareti ismini alan bu komisyonun görüşlerine göre yeni eğitim öğretim kurumları açmaktaydı. Bu dönemde 1846 yılında ilk üniversite niteliği sayılabilecek Daru’l Fünun açılmıştı. Meclisi Maarifi Umumiyye (Genel Öğretim Meclisi), sıbyan mektepleri (ilköğretim), rüştiye (ortaöğretim) okullarında yenilik yaparak eğitim öğretimi geliştirmekle sorumluydu. En dikkat çekici yeniliklerden biri 10 Mart 1848 yılında “Daru’l-Muallimin” adıyla açılan öğretmen okulu olmuştur. Okullardaki öğretmen ve yöneticilik ihtiyacını gidermek amacıyla açılan o günün çağdaş ve modern erkek öğretmen okulu öğretmenlik ve okul yönetimi görevlerini öğreten şahsında birleştiren geleneğin başlamasına ve günümüze kadar gelmesine yol açtı. 1869 yılında o dönemin Maarif Nazırı (Milli Eğitim Bakanı) Saffet Paşa tarafından düzenlenen ve Osmanlı eğitim sisteminin ilk detaylı planlaması sayılan Maarifi Umumiyye Nizamnamesi, eğitim sisteminin yapılanması açısından büyük önem taşımaktadır ve günümüz Türk Eğitim Sistemi’nin olgunlaşmasına büyük katkıları olmuştur (Kaya, 1979, s. 129-130).

II. Mahmut ve Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere bütün Türk siyasal liderleri eğitim sisteminin geliştirilmesi ve eğitim örgütlerinin nitelikli olarak toplumun tüm sahalarında yaygınlaştırılmasını gelişimin ön şartı olarak görmüşlerdir. Cumhuriyet rejimine geçildikten sonra da devlet geleneğinde eğitim, üzerinde özel bir önemle durulmuş ve eğitim sistemine ciddiye gösterilmiştir. Maarif vekaletinin kurulması, harf devrimi, Tevhidi Tedrisat Kanunu, öğretmenler günü ilanı gibi birçok gelişme günümüz Türk eğitim sisteminde ilk başından itibaren eğitimin önemsendiğini göstermektedir. Özetle eğitimin önemi devletin tüm birimleri tarafından doğru kavranılmış ve bu konuda çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Kaya, 1979, s. 9-10).

Milli mücadelenin en yoğun olduğu dönemde, düşmanın Kütahya-Eskişehir muharebelerinde galip gelmesi ve Ankara'ya doğru saldırıya geçtiği günlerde bile ertelenmeyerek 15 Temmuz 1921'de ilk "Maarif Şurası" toplantısı gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2009, s. 289-293). Maarif vekaleti kurulduktan sonra, maarif vekâletine bağlı olarak 1921-1926 yılları arasında tüm eğitim öğretim işlerini planlama ve programlama için Heyeti İlmiye kurulmuştur (Şenoğlu, 2023, ataturansiklopedisi.gov.tr).

Mustafa Kemal Atatürk, devletin en hayırlı ve en önemli görevinin eğitim işleri (maarif umuru) olduğunu, bu işi başarmak için takip edilecek programın Türk milletinin toplumsal ve asli ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini ifade etmektedir. Çağın getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda en uygun programı seçmenin ve başarmanın yolunun güçlü bir program olduğunu vurgulamaktadır. Gerçek dışı, hayali yaklaşımlardan arındırılarak, akılcı, bilimsel, rasyonel yaklaşımlarla gerçekçi bir bakış açısıyla oluşturulacak programın pratikte uygulanabilir olması gerektiğini, girilecek eğitim programının bu şekilde ortaya çıkartılabileceğini belirtmektedir. *"Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi maarif umurudur. Öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, ... asrın icabatıyla tamamen mütenasip ve mütevafık olsun... Bunun için muazzam ve fakat hayali ve muğlak mütalaalardan tamamen tecerrüt ederek hakikate nazarı nafizle bakmak ve el ile temas eylemek lazımdır."* (Palazoğlu, 1999, s. 210). Atatürk'ün bağımsızlık mücadelesi kadar eğitim öğretime de verdiği önemi göstermesi açısından bu örnekler oldukça dikkat çekicidir.

Başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyetin kurucuları, tam bağımsız ve milli bir devlet kurarak başarılı ve daimi kılmak, yeni liderler yetiştirmek, milli idealleri güçlendirmek ancak eğitim yoluyla başarılabileceğine inanmaktadırlar. Bu inancı gerçekleştirmenin yolunun da milli bir eğitim sistemi kurmakla mümkün olduğu görüşündedirler. Bundan ötürü eğitim ve halkı eğitmek devletin en öncelikli sorumluluğu olarak ele alınmış, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altında geleneksel tüm eğitim kurumları kapatılarak laik bir eğitim sistemi kurulmuş ve modern okullar açmıştır (MEB, 1973, s. 931-952). Yeni yasa ile dini, mesleki vb. olmak üzere bütün alt sistemlerin denetimini Milli Eğitim Bakanlığı'nın ukdesine verilmiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin temelleri laik bir milli eğitim sistemiyle yükseltilmiştir (Kaya, 1979, s. 131-132).

Cumhuriyetin kuruluşunun üzerinden 15 yıl kadar bir zaman sonra, öğretim programlarından Arapça, Farsça ve din derslerinin çıkartılması, Atatürk döneminde kurulan üniversitelerin yeniden düzenlenmesi, 1940 yılında köy enstitüleri kurulması gibi eğitimde bazı değişimler yaşanmıştır (Kaya, 1979, s. 132).

1945 yılından sonra siyasi yapıda çok partili sistemin işlevsel hale gelmesiyle birlikte imam hatip okulları açılmaya başlamış, köy enstitülerin varlığına son verilmiş, yabancı dilde eğitim veren özel okullar, birden fazla amacı olan farklı türde okullar açılmıştır. Bölge okulları, üniversitelerin diğer bölgelere yayılması, yaygın eğitim kurumları (Yay-Kur), ortaokul ve liselerin yaygınlaşması, mektupla öğretim, ön lisans okulları gibi eğitim geliştirme denemeleri de yine bu döneme aittir (Kaya, 1979, s. 132).

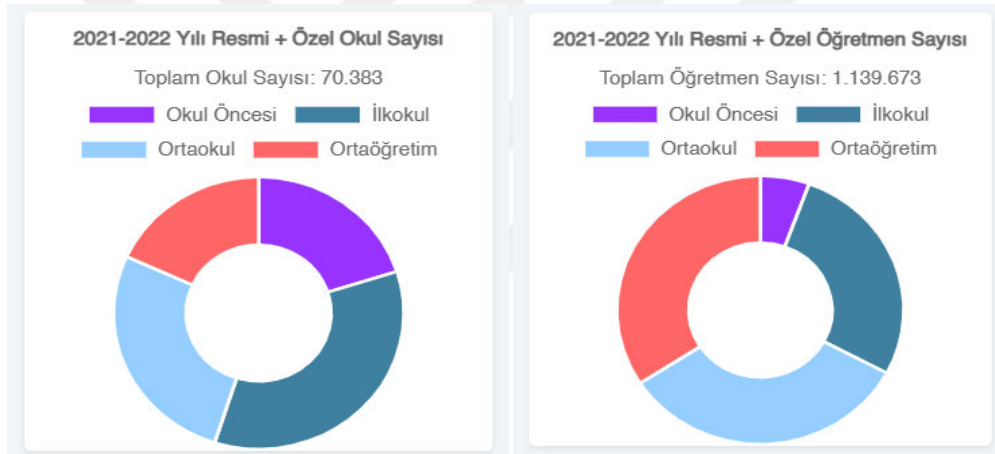
1970'li yıllarda koalisyon hükümetlerinin yönetimindeki Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi dışında özel dershaneler ve Kur'an kursları açılmış, eğitim öğretim kurumlarına siyaset bulaşmış ve ideolojik çatışmalar yaşanmaya başlamıştır (Kaya, 1979, s. 132). Nurettin Topçu, 1970'li yıllarda kaleme aldığı Maarif Davamız isimli eserinde yine eğitim anlayışında kendi öz kültürümüz ve değerlerimiz yerine batının anlayışının ve kültürünün yerleştirilmeye çalışıldığını ve 1902 yılından itibaren Fransız eğitim programının benimsenmeye çalışıldığı bilgisini vermektedir (Topçu, 2012, s. 41). Topçu, ilk çağlarda ruhani eğitime dayanan maarif davasının, Ortaçağda Aristoculuk ile şekillendirildiğini Rönesans ile Avrupa'da maarif davasının ortaya çıktığını ve bizim kültürümüzde ise içtihat kapısının kapanmasıyla birlikte maarif davasının ecdattan devralınan kendi ruhundan uzaklaştırılarak batının kültür ve maarifine uyarlanmaya çalışılmasını eleştirmektedir (Topçu, 2012, s. 30-31).

Dünya genelinde İnsan Hakları Sözleşmesinin etkisiyle gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin hemen hemen tamamında eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi hakim olmaya başlamış, eğitimin herkes için gerekli insani bir hak olduğu anlayışıyla eğitim belli kesimlere ait ayırt edici bir hak olmaktan çıkartılmıştır. Hemen hemen bütün ülkeler, gerek gelişme adına çıkardıkları yasalar yoluyla gerekse vatandaşlarının kendilerini zorlamaları ve kamuoyu destekleriyle bütün yurttaşlarının eğitim öğretim haklarından yararlanmaları için yenilikler yapmışlardır (Oktay, 2004, s. 14).

20. yüzyılda artarak süren bilimsel ve teknolojik gelişmeler birey ve toplum hayatını etkilemiş, bilgiye ulaşmak kolaylaşmış, bilgiye ilk ulaşan ve onu ilk işleyen gelişmede avantaj sağlamıştır. Otoriter yaklaşımların efendi, itaatkar ve uslu çok yetiştirme anlayışı önemini kaybetmiş, eşitlik ve özgürlük temelli demokratik yaklaşımların etkin olduğu eğitim anlayışı hakim olmuştur. Eğitim ve öğretim programları, hak ve sorumlulukların daha fazla farkında olan, bilgiyi elde etme yollarını daha iyi bilen, bilgiyi hayatla ilişkilendirerek işlevselleştirme becerilerini kazanan ve kendi ayakları üzerinde durabilen çocuk yetiştirmek üzere tasarlanmış ve halen geliştirilmeye çalışılmaktadır (Oktay, 2004, s. 15).

1995’li yıllarda Gürüz, Türkiye’nin eğitim sisteminde sayısal verilerle tespit edilemeyen esas sorunun, yönetim sistemi ve yönetimin sisteme hakim olan yaklaşımı olduğu görüşünü dile getirmektedir. Tevhidi Tedrisat Kanunundan itibaren 1995 yılına kadar eğitimle doğrudan ilgili 12 kanun çıkartılmış, sürekli yenilikler yapılmaya çalışılmış olsa da merkezîyetçi yaklaşım nedeniyle eğitim sistemi bürokrasi ile gelişimin hızlanamadığına dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminde, günümüz sosyal ve teknolojik gelişmelerine paralel olarak veli, öğrenci ve öğretmenlere yeterince hareket alanı tanınmadığına dikkat çeken Gürüz, yöneticilerin ve kurumların kendi bütçelerinin sahibi olamamasını eleştirmektedir. Eğitim sisteminde öğretmenleri sıradan bir memur olarak gören anlayışın hakim olması nedeniyle, yanlış eşitlik anlayışı geliştirildiğini iddia etmektedir (Ensari, 2004, s. 124; Gürüz, 1995, s. 17).

Birimler arasında koordinasyon eksikliği, iletişim kopukluğu, yetkilerin üst kademelerde toplanması, sorumlulukların ise alt kademelere yıkılması, ödüllendirmenin kıt, cezalandırmanın bol olması, kar vermede maliyet-yarar analizlerine yer verilmemesi gibi özellikleriyle örgüt, yönetim açısından ilkel bir görünüme sahip olmuştur (Kaya, 1979, s. 262).



Şekil 1.2. 2022 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul ve Öğretmen Verileri. Kaynak: MEB, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. 2023, Okul Türleri İstatistikleri, (meb.gov.tr) [06121413 okul turleri.pdf](http://06121413.okul.turleri.pdf) (meb.gov.tr)

Yukarıdaki Şekil 1.2.’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sayfasından alınan okulların sayısı ve dağılımları, öğretmenlerin sayısı ve görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları grafiksel olarak gösterilmiştir. Bu verilerden hareketle Türkiye Milli Eğitim Sisteminde okul sayısı kadar yöneticinin aktif görev yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Bu da sadece 70.383 okul müdürü, en az 100.000 de müdür yardımcılığı statüsünde okul yöneticisi olduğu anlamına gelir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel ve özel amaçlarının belirlenen eğitim programları doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi ve okulların başarılı olabilmesinde okul yönetimlerinin önemi tartışılmayacak kadar belirgindir.

1.7.2. Türk eğitim sisteminin örgütsel yapısı

Ülkemizde her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı adıyla örgütlenmiştir. TBMM kurulunca, yeni hükümetin eğitim işlerini yürütmek amacıyla 1920’de Maarif Vekaleti adıyla kurulan bakanlık 1935 yılında ad değiştirilerek Kültür Bakanlığı, 1941-1946 yılları arasında Maarif Vekilliği, 1946’da ise Milli Eğitim Bakanlığı adını almıştır (Kaya, 1979, s. 138).

Türkiye’de eğitimle ilgili yasalar başta Anayasa olmak üzere, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim Kanunu, 1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 1986 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu 1986 sayılabilir. Eğitim sisteminin yönetiminde diğer kamu kurumları çalışanları için başta 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu olmak üzere, kanunlar, tüzükler ve yönetmeliklerle Türkiye’de eğitim sistemi yönetilmektedir (Şişman, 2014, s. 42-44).

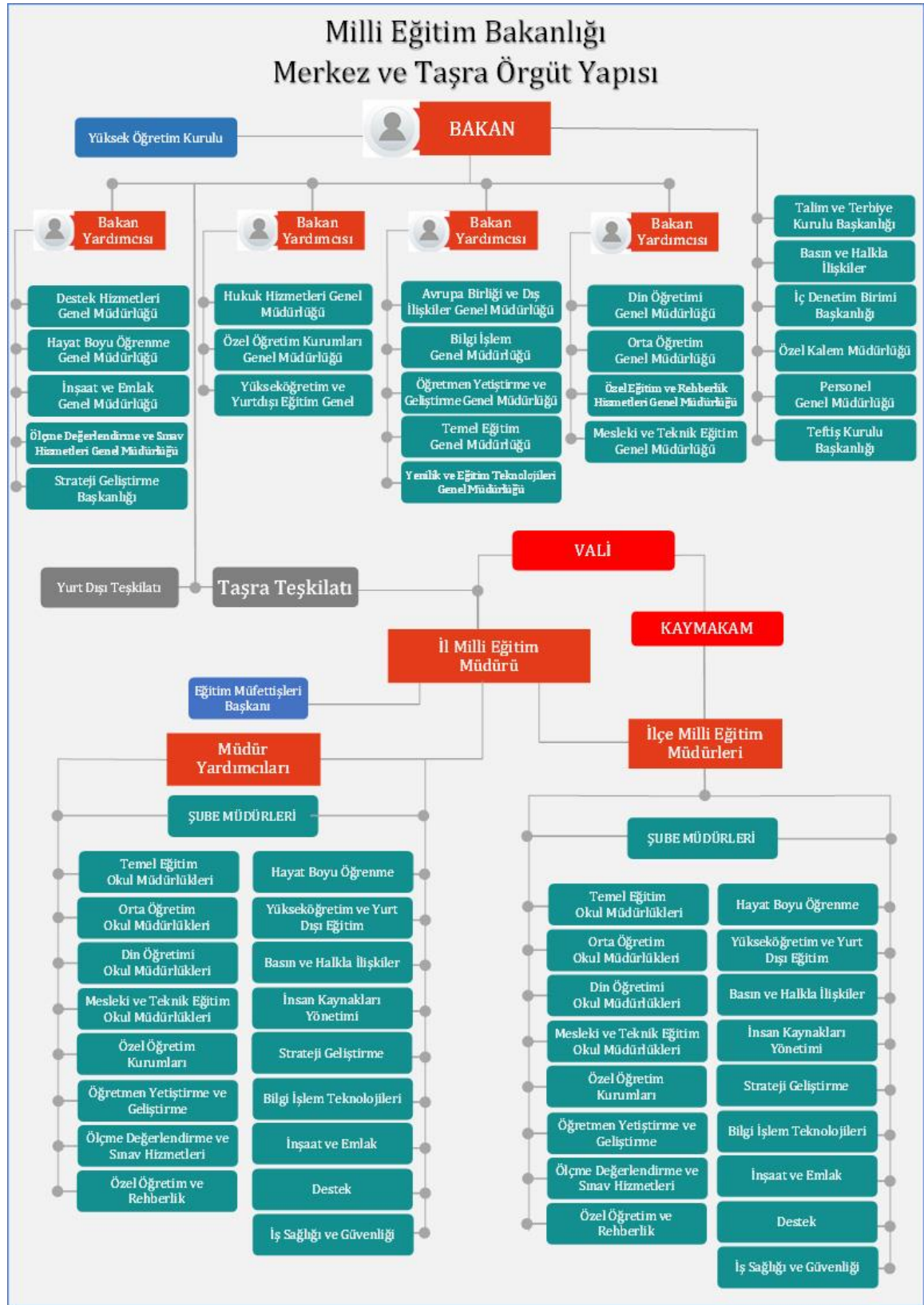
Türkiye’de eğitim sisteminin örgüt yapısı Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulmuştur. Milli Eğitim Temel Kanununda kanunun kapsamının ele alındığı 1. maddede *“eğitim sisteminin genel yapısı ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar.”* hükmü Türk Milli Eğitim Sistemini örgütsel bir yapı olarak tanımlamaktadır ve (MEB, 2023, meb.gov.tr) buna göre Türk Eğitim Sisteminin örgütsel görünümü milliyetçi ve merkeziyetçi yapıda olduğu görülmektedir (Okçu, 2000, s. 245).

Türk Eğitim Sisteminin milli bir örgüt görünümünde olmasının sebeplerinden biri de en başından beri Türk toplumlarında devlet sorumluluğu ve devletin önderliğinin eğitimde koruyucu ve belirleyici olarak hakimiyetinin var olagelmesidir (Ögel, 2016, s. 142-146). Atatürk, eğitim kelimesinin bireysel kullanımlarda öznellik içerdiğine, analiz edildiğinde dini eğitim, milli eğitim, uluslararası eğitim gibi amaçlara dönük yönüyle farklılıkları bulunduğu dikkat çekmiş, yeni eğitim sistemini “Milli Eğitim” olarak tanımlamıştır (Palazoğlu, 1999, s. 363).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda sistem bütünlüğüne vurgu yapılarak Türk eğitim sisteminin genel amaçları ve özel amaçları iki kısımda analiz edilmiştir. Milli Eğitimin 12 Temel ilkesi; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçlarının gözetilmesi, yönelme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2023, meb.gov.tr).

Türk Eğitim Sisteminde de sürekli yenilikler ve değişiklikler yapılmaya başlanmış bu kapsamda; eğitim sisteminin örgütsel yapısı, okula başlama yaşı, okul öncesi, ilköğretim, orta öğretimde bazı yeniliklere gidilmiştir. Ancak yine de 1998 yılına kadar hemen hemen her fakülte mezununun öğretmen olarak atanabilmesi o günkü eğitimin niteliği ile ilgili ve eğitime verilen önemin olumsuz bir örneğidir.

12.05.1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’a göre Milli Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra, Yurt dışı ve Bağlı kuruluşlar olmak üzere dört yapıdan oluşmaktadır (bkz. Şekil, 1.3.)



Şekil 1.3. Milli Eğitim Bakanlığı Örgütsel Yapısı. Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı. 2023, meb.gov.tr. [Teşkilat Şeması \(meb.gov.tr\)](http://meb.gov.tr)

1.7.3. Türk eğitim sisteminde okul ve program türleri

1739 Sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu 18. Maddede, Türk Milli Eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümde kategorize edilmiştir. Günümüzde yaygın eğitim, hayat boyu öğrenme olarak isimlendirilmiştir. Örgün eğitim kurumları, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olmak üzere dört kademe olarak tespit edilmiştir. Yaygın eğitim, örgün eğitim ile bir arada yapılabilen veya örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2023, meb.gov.tr).

1.7.3.1. Temel Eğitim: Okul Öncesi düzeyi

11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı *“İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”* ile mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaşları olarak değiştirilmiş, okul öncesi eğitim 0-68 ayları arasını kapsamakta iken, 26 Temmuz 2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri çerçevesince okul öncesi eğitim kurumları eğitim çağı 0-66 ay olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili son değişiklik, 13 Mayıs 2023 tarih ve 32188 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelikle, devam problemi olan öğrencinin velisine okul yönetimince bildiriminde bulunulması zorunluluğu ve daha önce yemek, etkinlik, materyal vb. giderleri için alınan ücretler kaldırılarak okul öncesi eğitim kurumları çocukların beslenmeleri ve yardımcı personelin yemeği dahil tamamen ücretsiz hale getirilmiştir (Meb, 2023/a, meb.gov.tr; R.G. 2014, sy. 29072).

Okul öncesi öğrencilerinin temel eğitime hazırlanmaları ve uyum sağlamalarına yönelik uygulamalar ülkelere göre değişiklik gösterebilmektedir (Hesapçioğlu, 2004, s. 40).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre bağımsız anaokullarından, gerekli yerlerde ilköğretim kurumları bünyesinde anasınıfları veya diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfı olarak okul öncesi eğitim kurumları açılabilir. Okul öncesi eğitimin hedefleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, çocukların fiziki, zihinsel ve duygusal gelişimlerini sağlayarak iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları uygun olmayan çevre ve ailelerin çocukları için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 2023, mevzuat.meb.gov.tr).

Okul öncesi eğitim ülkemizde 1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnameleri” ile açılmaya başlamış, bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla da 1960 yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde “Çocuk Gelişim ve Eğitim” bölümü açılmıştır. 1962 yılında gerçekleştirilen 7. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin önemi üzerinde durulmuş, 1962 yılında “Anaokulu ve Anasınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır. 1973 tarihli 1739 sayılı kanun ile de okul öncesi eğitim örgün eğitim olarak tanımlanmış ve Okul Öncesi Eğitimi Genel

Müdürlüğü kurulmuştur. 2006-2007 Öğretim programında 36-72 aylık çocukların eğitimine yönelik öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır.

Avrupa Birliği Comenius eğitim programları Türkiye’de ilköğretimi de içine almakta olup, temel amacı okul eğitiminde Avrupa ülkeleriyle ortaklıklar kurarak eğitimde kaliteyi artırmak ve diyaloglar aracılığı ile dil öğrenimini yaygınlaştırmaktır (Erdem, 2021, s. 41).

1.7.3.2. Temel Eğitim: İlköğretim düzeyi

İlköğretim 11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı R.G.’de yayımlanarak yürürlüğe konan 6287 Sayılı *“İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”*a göre, 6-13 yaş arası mecburi ilköğretim çağıdır ve 14 yaşına girdiği yıl sonunda sona ermektedir. 26 Temmuz 2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri çerçevesince ilköğretim kurumlarına 66-71 ayını dolduran çocuklar kaydedilmekte olup, eğitim çağı 6-13 yaş olarak belirlenmiştir. İlköğretim, belirlenen amacı gerçekleştirmek amacıyla zorunlu ilkokul dört yıl, farklı programlar arasında tercihe imkan verecek zorunlu ortaokul veya imam hatip ortaokulundan oluşan milli eğitim ve öğretim kurumu olarak tanımlanmıştır.

1924 yılında ortaokullar liseden ayrılarak ilkokul ile lise düzeyi arasında müstakil okullar haline getirilerek, amacı öğrencileri liseye ve meslek liselerine hazırlamak, öğrencilere temel mesleki bilgi kazandırmak olarak belirlenmiştir. 1950’li yıllarda bir sonraki üst düzey öğrenime öğrenci hazırlamakla birlikte okul ile hayat arasında bağ kurmayı kolaylaştırmak için çok programlı okul uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Erdem, 2021, s. 45).

5 Ocak 1961’de yürürlüğe konulan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu ve zorunlu olmayanlar şeklinde ilköğretim okulları ikiye ayrılmış, ilkokul mecburi olurken, okul öncesi ve ortaokulda çocukların okuması ailelerin tercihine bırakılmıştır. İlköğretim temel eğitim tanımlaması yapılmış, mecburi 7-14 yaşlar 5 yılı ilkokul, 3 yılı tamamlayıcı kurslar ve sınıflarda olmak üzere mecburi 8 yıllık öğrenim süresi olarak belirlenmiş fakat bölge okulları haricindeki yerlerde uygulanamamıştır (Erdem, 2021, s. 40).

1973 yılında yürürlüğe konulan 1739 Sayılı *“Milli Eğitim Temel Kanunu”* ile eğitimde sistem yaklaşımı ile güncellemeler yapılmıştır. Bu kanuna göre 6-14 yaş arasındaki kız ve erkek tüm vatandaşlar için eğitim öğretim mecburidir ve devlete bağlı okullarda ücretsizdir. Daha sonra 2842 Sayılı 1739 sayılı kanun değişikliği kanunu ile 1983 yılında Temel Eğitim Okulu tanımlaması yerine ilköğretim okulu tanımı getirilmiştir. İlköğretim, 5 yıl ilkokul zorunlu, okul öncesi ve 3 yıl ortaokul zorunlu olmamak üzere zorunlu ve zorunlu olmayan şeklinde iki kısma ayrılmıştır (MEB, 2023, mevzuat.meb.gov.tr).

Türkiye Büyük Millet Meclisinde oldukça dikkat çekici tartışmalarla birlikte 16.08.1997 tarihinde 4306 sayılı *“İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 3418*

Sayı Kanun'da Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun” kabul edilerek 18.08.1997 tarihinde 23084 sayılı R.G.’de yayımlandı. 1997 yılında ilköğretimin 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu olmasıyla birlikte ortaokullar ilköğretim ile birlikte ilköğretim kademesine alınmış ve ortaöğretim kademesinden çıkartılmıştır. 11.04.2012 tarih ve 28261 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 6287 Sayılı “*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*” kesintisiz eğitim yerine 4+4 olarak gündeme gelen iki düzey grubundan oluşan kesintili ilköğretim sistemi uygulanmaya başlamıştır. 1-4. sınıf düzeyinde ilköğretim, ikinci kademe 5-8. sınıf düzeyinde ortaokul veya imam hatip ortaokulu olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Günümüzde halen bu sistem devam etmektedir. Ayrıca eğitimi geliştirmeye dönük olarak Avrupa Birliği Comenius eğitim programları Türkiye’de ilköğretim düzeyinde de uygulanmaktadır (Erdem, 2021, s. 41).

Türk eğitim sisteminde ilköğretimin amaçları, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 23. Maddesi’nde; “*Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek*” ve “*her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.*” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2023, mevzuat. meb.gov.tr).

Milli Eğitim Bakanlığı, yeniden yapılanma yaklaşımları doğrultusunda öğrenciler üzerindeki sınav kaygısını en aza indirmek ve daha iyi bir sistem uygulamak için son dönemlerde sık aralıklarla yenilikler denemeye başlamıştır. Bu çerçevede ortaokulu bitiren öğrencileri ortaöğretim kurumuna yerleştirmek için, 1997-2003 yılları arasında LGS, (Liselere Geçiş Sınavı), 2003-2007 yılları arasında OKS, (Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı), 2007-2013 yıllarında SBS, (Seviye Belirleme Sınavı), 2013-2017 yılları arasında TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) puanlarına göre tüm ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmiştir. Bu sınavların çoğunun tek oturumda yapılması, ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde uygulanması ve ortaokul kazanımlarını kapsamaması gibi nedenlerle doğan sıkıntılar üzerine 2017-2018 eğitim öğretim yılından LGS (Liselere Geçiş Sistemi), 3’er ders saati olarak iki oturumda uygulanmaktadır. LGS sonuçları ile ilköğretimin ortaokul kademesinden liselere “Sınavlı, Merkezi” ve “Sınavsız, Yerel/Mahalli Yerleştirme” ile öğrenci yerleştirilmektedir.

1.7.3.3. Ortaöğretim Düzeyi: Anadolu Liseleri ve Mesleki Teknik Anadolu Liseleri

Türk eğitim sisteminde bugünkü ortaöğretim sisteminin yasal çerçevesi 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Bu yasanın 26, 27, 28. Maddeleri ortaöğretimin kapsamını, ortaöğretimden yararlanma hakkı ve ölçütlerini, ortaöğretimin amaçlarını belirlemektedir (MEB, 2023, mevzuat.meb.gov.tr).

Ortaöğretimin amaçları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 28. maddesinde; (i). Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi

ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, (ii) öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır, şeklinde belirlenmiştir.

Selçuklulardan itibaren Osmanlı'da da varlığını devam ettiren ve 19. yüzyılda eğitimi modern hale getirmek amacıyla açılan İdadiler ve Sultaniyeler 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat yasası ile tek bir çatı altında toplanmıştır. 1869 tarihli Maarifi Umumiyye Nizamnamesi ile ortaokulu da bünyesinde bulunduran ortaöğretim kurumu düzeyi kesinleştirilmiş, şehir merkezlerinde açılan üst kademeyi (bugünkü lise) okullara sultaniye adı verilmiştir. 1924 yılında ortaokullar liseden ayrılmış, liseler, ortaöğretim düzeyinde bünyesinde ortaokul bulunmayan "Genel Liseler" olarak tanımlanmış ve amacı yükseköğretim kurumuna öğrenci hazırlamak şeklinde tespit edilmiştir. 1950'li yıllarda bir sonraki üst düzey öğrenime öğrenci hazırlamakla birlikte okul ile hayat arasında bağ kurmayı kolaylaştırmak için çok programlı okul uygulamaları ile liseler bünyesinde ortaokulların bulunmasına imkan tanınmıştır. 1955 yılında büyük illerde açılan maarif kolejleri, 1975 yılında Anadolu liseleri olarak tanımlanmıştır (Kaya, 1979, s. 129-130).

1997 yılında ilköğretimin 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu olmasıyla birlikte ortaokullar ilköğretim kademesine alınmış ve ortaöğretim kademesinden çıkartılmıştır. Değişimin hızlı yaşandığı 2000'li yıllarda eğitimde bazı yenilikler yapılarak, ortaöğretim düzeyinde genel liseler bünyesinde başarı seviyesi yüksek öğrenciler için süper liseler açılmıştır. Daha sonra süper lise uygulaması genel lise, anadolu lisesi şeklinde yapılandırılmış, çeşitli mesleki alanlara yönelik program uygulayan meslek liseleri gibi farklı program uygulanmıştır.

22 Mart 1926 Tarihinde 789 sayılı Kanun ile (Maarif Teşkilatına Dair Kanun) orta öğretim ortaokuldan sonra 3 yıl olarak belirlenmiştir. Yine bu yasayla daha önce yerel yönetimlerce yürütülen mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları MEB bünyesine alınmıştır. 1952 yılında dört yıla çıkarılan orta öğretim okullarının süresi 1955 yılında tekrar üç yıla indirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılına kadar en az üç yıl süreli olan okullar 2005-2006 öğretim yılından itibaren Talim ve Terbiye Kurulu'nun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla en az 4 yıl eğitim veren okullara dönüştürülmüştür. 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile mesleki ve teknik okullara da lise statüsü kazandırılmıştır. Böylece tüm orta öğretim okulları mezunları yükseköğretime geçiş hakkını elde etmişlerdir (MEB, 2009, S. 117).

11.04.2012 tarih ve 28261 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair" 6287 Sayılı Kanun ile, meslek eğitim; ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın (hayat boyu) öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır ve 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu olarak uygulanmaktadır (Meb, R.G. 68261, m. 10, 11). Daha önceleri süresi 3 yıl olarak programlanan ortaöğretim; 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 9. Sınıf

düzeyinden başlamak üzere kademeli olarak 4 yıla çıkartılmıştır. Demografik yapı gibi bölgesel şartlara bağlı olarak gerekli görülen yerlerde genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının birlikte yürütülebileceği çok programlı anadolu liseleri (ÇPAL), eski adıyla çok programlı liseler (ÇPL) kurulabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminde sık aralıklarla sistemin iyileştirilmesi amacıyla sürekli yenilikler denemektedir. Bu kapsamda 1997-2003 Liselere Geçiş Sınavı (LGS), 2003-2007 yılları arasında Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2007-2013 yıllarında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren halen uygulanmakta olan LGS, (Liselere Geçiş Sistemi) ile ilköğretimin ortaokul kademesinden liselere “Sınavlı, Merkezi” ve “Sınavsız, Yerel/Mahalli Yerleştirme” ile öğrenci yerleştirilmektedir.

Bu kapsamda ilköğretim düzeyini tamamlayan öğrencilerin %10'u sınavla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmekte, %90'ı ise sınavsız kayıt alanı temelli adrese dayalı sistemle evine en yakın liseye kaydedilmektedir. Proje liseleri olarak kabul edilen, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Proje İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Teknik Programı uygulayan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine merkezi sınav puanı ile öğrenci kabul edilmekte, diğer Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Mesleki Teknik Anadolu Liselerine mahalli okullar olarak sınavsız öğrenci kaydedilmektedir (MEB, 2020, meb.gov.tr).

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri (İHL), Proje veya Program İHL’leri, Fen Liseleri, Spor Liseleri, Güzel Sanatlar liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri (ÇPAL), Güzel Sanatlar Liseleri, ortaöğretim düzeyi okullar olup, genel program uygulayanlar ortaöğretim kurumları yönetmeliğine göre yönetilirken, mesleki ve teknik anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, proje liseleri bağlı bulunduğu genel müdürlüklere göre farklı yönetmeliklerle yönetilmekte ve programlar uygulanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 yılından itibaren finansmanını genel bütçeden karşıladığı, “Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması Projesi”ni hayata geçirmiştir. Okul türü ve çeşitliliğini azaltarak, program türleri ve çeşitliliğini artırmayı hedefleyen projede, programlar arası geçişi kolaylaştırmak, daha geniş sahalarda uygulanabilen geniş tabanlı bir ortaöğretim sisteminin yapılandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2009, s. 119).

Okulların fiziki ortamları, öğrencilerin fiziki ve bilişsel gelişimleri gibi birçok faktörle birlikte sadece programları göz önüne alındığında ortaöğretimin temel öğretimden farkının program çeşitliliği olduğu söylenilebilir. Türkiye’de ortaöğretimde alan ayrımından vazgeçildikten sonra fiziki olarak ayrılan okullarda özel amaca dönük programların alt dalı olarak farklılaştırılmış programlar uygulanmakta (Hesapçıoğlu, 2004, s. 40-41), günümüzde hem mesleğe hem de üniversiteye hazırlamaya yönelik bütünleştirilmiş programlar ağırlıklı (40

saatin en az 22 saati). 11 ve 12. sınıf düzeyinde ders seçimi sistemiyle uygulanmaya çalışılmaktadır.

2022-2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI ANADOLU LİSELERİ İSTATİSTİKLERİ				
OKUL 2.887	ÖĞRENCİ 1.846.565	LABORATUAR 3.542	KÜTÜPHANE 61.387	PANSİYON 598
ÖĞRETMEN 120.197	DERSLİK 61.387	SPOR SALONU 935	Z.KÜTÜPHANE 333	PANSİYON KAPASİTESİ 333

Şekil 1.4. Anadolu Liseleri istatistikleri, Kaynak: MEB, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. 2023, Okul Türleri İstatistikleri, (meb.gov.tr) 06121413 okul_turleri.pdf (meb.gov.tr)

2022-2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI FEN LİSELERİ İSTATİSTİKLERİ				
OKUL 345	ÖĞRENCİ 142.109	LABORATUAR 847	KÜTÜPHANE 247	PANSİYON 322
ÖĞRETMEN 9.951	DERSLİK 6.137	SPOR SALONU 170	Z.KÜTÜPHANE 93	PANSİYON KAPASİTESİ 67.771

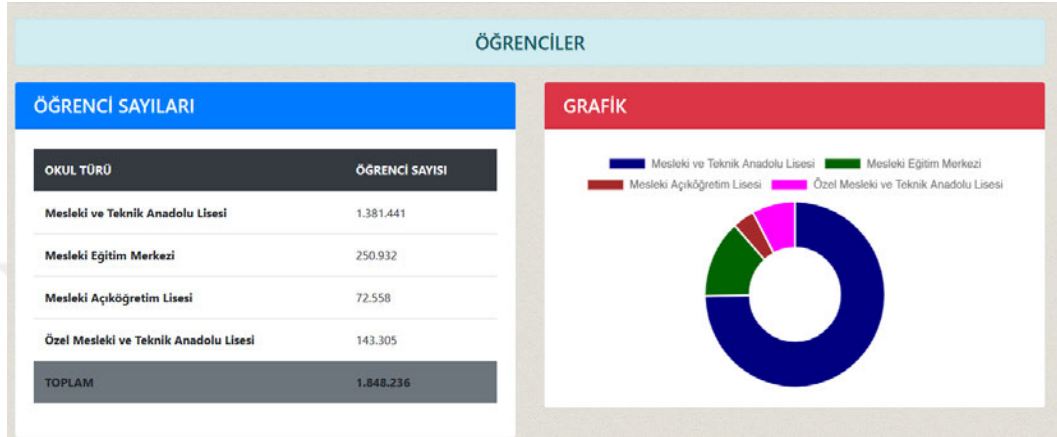
Şekil 1.5. Fen Liseleri istatistikleri, Kaynak: MEB, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. 2023, Okul Türleri İstatistikleri, (meb.gov.tr) 06121413 okul_turleri.pdf (meb.gov.tr)

2022-2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI SOSYAL BİLİMLER LİSELERİ İSTATİSTİKLERİ				
OKUL 345	ÖĞRENCİ 41.141	LABORATUAR 128	KÜTÜPHANE 59	PANSİYON 81
ÖĞRETMEN 3.080	DERSLİK 1.836	SPOR SALONU 46	Z.KÜTÜPHANE 48	PANSİYON KAPASİTESİ 16.316

Şekil 1.6. Sosyal Bilimler Liseleri istatistikleri. Kaynak: MEB, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. 2023, Okul Türleri İstatistikleri, (meb.gov.tr) 06121413 okul_turleri.pdf (meb.gov.tr)

Ortaöğretim düzeyinde Anadolu liselerinden farklı program uygulayan Mesleki Teknik Anadolu Liseleri de bulunmaktadır. 1926 yılında ilköğretim dairesine bağlanan mesleki ve

teknik ortaöğretim daha sonra yükseköğretim dairesine bağlanmış, 1931 yılında “Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü” olarak programları tasarlanan Mesleki Teknik öğretim bünyesinde, çeşitli bölgelerin meslek elemanı ve işgücü ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla “Bölge sanat okulları” oluşturulmuştur. 1968-1969 eğitim öğretim yılından itibaren çeşitli düzeylerde (operatör, teknisyen, usta, yarı becerili işçi) teknisyen okulları kurulmuştur. Anadolu Meslek Liseleri 1983, Anadolu teknik liseleri ise 1984 yılında açılmıştır.



Şekil 1.7. Mesleki Teknik Anadolu Liseleri istatistikleri. Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. 2023, *Meslek Eğitim Haritası*, [Öğrenci Mesleki Eğitim İstatistikleri \(meh.gov.tr\)](https://meh.gov.tr/ogrenci-mesleki-egitim-istatistikleri)

3308 sayılı “Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu” 19 Haziran 1983 yılında 19139 sayılı Resmi gazetede yayımlanmış, çıraklık eğitimi ve meslek liselerinin öğrencilerinin çeşitli işletmelerde uygulama eğitimi yapabilmeleri için yasal düzenlemeler yapılmıştır. 2001-2002 eğitim öğretim yılından itibaren önceliği nüfusu az olan yerlerde çeşitli beceri düzeyleri için sertifika, belge ve lise diploması veren mesleki ve teknik eğitim merkezleri açılmıştır. Buraları bitiren öğrencilere bu dönemde istemeleri halinde meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş imkanı tanınmıştır. Türkiye AB eğitim programlarından mesleki ve teknik öğretim programı olan Leonardo Da Vinci programının ikinci aşamasına 2000 yılından itibaren katılmaya hak kazanmıştır.

Orta öğretim düzeyinde örgün eğitim programına hiç kaydolmayan, örgün eğitimde başarılı olamayan veya kendi isteği ile örgün ortaöğretim kurumundan ayrılmak isteyen öğrenciler için açıköğretim lisesine kaydolmak zorunlu tutulmaktadır. Yaygın eğitim programına bağlı olan açıköğretim lisesi programları da örgün eğitimin program çeşitliliğine sahiptir. Öğrenci istediği takdirde açıköğretim anadolu lisesi, açıköğretim imam hatip lisesi veya açıköğretim mesleki ve teknik anadolu lisesi programlarına kaydolarak uzaktan eğitim yoluyla lise diploması alabilmektedir. (MEB, 2023, aol.meb.gov.tr.)

Ortaöğretim düzeyinden mezun olan öğrenciler, temel yeterliliklerin test edildiği TYT ve alan bilgilerinin sınandığı AYT'den Yüksek Öğretim Sınavı'na (YKS) girerek, aldıkları sınav

sonuçları, ortaöğretim başarı puanları ile hesaplanan YKS yerleştirme puanlarına göre tercih yaparak puan üstünlüğüne göre bir yükseköğretim programına yerleştirilmektedirler.

Tablo 1.2. 2021-2022 öğretim yılı Ortaöğretim kurumlarında okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı

Okul Türleri		Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Toplam	Öğretmen Sayısı		
			Toplam	Erkek	Kadın		Erkek	Kadın	Derslik
Ortaöğretim (Genel+Mesleki ve Teknik+Din Öğretimi)		12 804	6 543 599	3 458 987	3 084 612	389 307	188 095	201 212	226 040
	Ortaöğretim (Resmi).*	9 194	5 979 865	3 130 573	2 849 292	322 590	161 157	161 433	175 474
Genel ortaöğretim toplamı		6 761	4 092 604	1 999 223	2 093 381	193 589	90 350	103 239	113 356
	Genel Ortaöğretim (Resmi).**	3 530	3 668 439	1 773 076	1 895 363	135 470	67 017	68 453	72 182
	Anadolu Lisesi	2 885	1 955 214	868 405	1 086 809	118 805	56 851	61 954	61 902
	Fen Lisesi	344	131 033	65 900	65 133	9 323	5 976	3 347	6 121
	Sosyal Bilimler Lisesi	93	40 047	14 012	26 035	2 844	1 629	1 215	1 836
	Güzel Sanatlar Lisesi	100	17 770	6 254	11 516	2 718	1 465	1 253	1 113
	Spor Lisesi	93	23 232	16 250	6 982	1 780	1 096	684	1 152
	ÇPAL (Ogm).	-	120 600	58 546	62 054	-	-	-	-
	Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi	14	811	247	564	-	-	-	58
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Toplamı		4 349	1 833 717	1 187 968	645 749	143 953	72 863	71 090	74 835
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Resmî)		3 970	1 694 148	1 085 701	608 447	135 355	69 258	66 097	65 443
Din Öğretimi Toplamı (Resmî)		1 694	617 278	271 796	345 482	51 765	24 882	26 883	37 849
* Özel liseler ve açık öğretim liseleri hariç.									
** Sadece devlete bağlı örgün, Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, çok programlı, müzik ve sahne sanatları liseleri.									
*** Sadece ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı ÇPAL'ler.									

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2023, [Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 \(milleri.gov.tr\)](https://milleri.gov.tr/milleri-istatistikleri-organ)

Yukarıdaki şekillerde (Şekil 1.4-1.7.) gösterilen 2022 yılı verilerine göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı toplam okul sayısı 70.134, öğretmen sayısı ise 1 milyon 1390 binden daha fazladır. Tablo 1.2.'ye göre sadece resmî ortaöğretim düzeyi okullarının toplam sayısı 12.804 olup, bu orta öğretim kurumlarını yöneten okul müdürlerinin sayısının da 12.804 olduğu anlamına gelmektedir. Toplam öğretmen sayılarına bakıldığında 389.804 ortaöğretim düzeyinde işgören olan öğretmenlere 12.804 okul müdürünün liderlik etmesi anlamına gelmektedir. Her 500 öğrenciye bir müdür yardımcısı normundan hareketle en az 13.800 ve üzeri müdür yardımcısının görev yaptığı varsayılabilir.

1.7.3.4. Yükseköğretim düzeyi,

1982 Anayasası 130. Maddesinde devlet eliyle ve kanunla kurulan üniversitelerin kamu tüzel kişiliği statüsünde bilimsel özerkliği bulunmaktadır ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapısı ve amaçları belirlenmiştir. Ülkemizde; 1927 yılında 1 olan üniversite sayısı, 1979'da 18 iken (Kaya, 1979, s. 9-10) günümüzde 129'u Devlet Üniversitesi olmak üzere çeşitli vakıf ve kuruluşlara bağlı olmak üzere toplam üniversite sayısı 208'e yükselmiştir. Bu çalışmanın sınırlılıkları açısından "Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)" ile yönetilen üniversiteler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan bağımsız olarak bilimsel özerklikle program uygulamaktadır. Bu çalışmanın sınırlılıkları açısından burada detay bilgilere yer vermeye gerek görülmemiştir.

1.7.3.5. Yaygın Eğitim Kurumları

İlköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretimden oluşan örgün eğitim kurumlarına hiç kaydolmamış veya bir nedenden ötürü bu kurumların herhangi bir düzeyinden ayrılmış olan bireylere kendi ilgi ve istekleri ile ihtiyaç duydukları alanlarda yapılan eğitimidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 18. maddesinde; yaygın eğitim kurumları, örgün eğitimle birlikte veya onların haricinde yapılan tüm eğitim faaliyetleri olarak açıklanmıştır. 41. maddede kuruluş esasları belirlenen yaygın eğitim örgün eğitimin tamamlayıcısı niteliğinde sayılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, yaygın eğitim kurumları ile, çeşitli özel ve gönüllü işletmeler arasında eşgüdüm sağlamayı hedeflemektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde 2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanmaya gidilmiş, daha önce "yaygın eğitim" olarak isimlendirilen okul dışı eğitim, "hayat boyu öğrenme" olarak değiştirilmiş, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ismi de "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" olarak yenilenerek "*her yerde eğitim*" anlayışı kabul edilmiştir (KHK, 2011, 652, R.G. 28054).

Bu çalışmanın sınırlılıkları açısından örnekleminin bağlı olduğu sistemin dışında olması nedeniyle burada daha detay bilgilere girilmemiştir.

1.7.4. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi

Devlet ve kamu sorumluluklarının yerine getirilebilmesi için örgütler, örgütlerin işleyebilmesi için yönetim ve liderlik becerilerine sahip kamu yöneticileri gerekmektedir. Örgüt ve örgütsel davranışlar, kadro ve pozisyonların durumunun saptanarak değerlendirilmesi, yönetim tarzlarını tanıma, yöneticiliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları inceleme, örgütsel pozisyonlarda eşgüdümleme, karar verme süreçleri, diğer kaynaklarla insan kaynakları planlaması, belirlenen plan ve programların gerçekleştirilmesi, yeni planlar geliştirme, süreç yönetimi ve zamanı iyi kullanma gibi yönetimle ilgili tespit edilen yeterlikler (Kaya, 1979, s. 94) eğitim örgütü olan okul yönetimini de kapsamaktadır (Okçu, 2011, s. 247, 249).

Eğitim yöneticilerinin kamu yöneticileri olmaları nedeniyle devlete bağlı veya devletin gözetimi ve denetimi altındaki özel kurum ve kuruluşların işlevselliklerini sürdürebilmeleri, ulaşmak istedikleri hedefleri gerçekleştirerek başarılı ve verimli olabilmeleri kamu yöneticilerinin sorumluluğu altındadır. Günümüzde gelişmiş olan ülkeler incelendiğinde gelişmişliğin en önemli etkenlerinden birinin yeterince eğitim alarak uzmanlaşmış eğitim yöneticilerine önem verilmesi ve öğretmen atanırken gösterilen hassasiyetin okul yöneticisinin yetiştirilmesi ve seçiminde gösterilmesidir (Arslan, 2002, s. 82). Gelişmekte olan veya gelişmemiş ülkelere bakıldığında bürokrasiden kurtulamayan, kırtasiyecilikle uğraşarak birtakım kurallar içinde bocalayıp duran yeterince eğitim almamış örgüt yöneticilerinin geri kalmışlığın veya yavaş gelişmenin sorumluları olduğu görülecektir. Bu nedenle okul yönetimlerinin de modern yaklaşımlara göre örgütlenmesi, milli politikalar doğrultusunda örgütün genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek için kaynakların etkin kullanılması, modern anlayışlara uygun bir okul yönetimi için nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesi zorunluluk arz etmektedir (Kaya, 1979, s. 210-211).

1926 yılında yayınlanan 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. maddesinde yer alan *“maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir.”* hükmünde somut olarak görülen, öğretmenliğin asıl meslek olduğu, okul müdürlüğünü ise öğretmenlik mesleğinin bir üst kademesi olarak gören yönetim anlayışı o günden bugüne varlığını halen sürdürmektedir.

1964 yılında yayımlanan liseler yönetmeliğinde; okul müdürünün meslektaşlarına ve öğretmenlerine rol model olması, okulun tüm unsurları ile işbirliği yapması, okulun fiziki yapısı, araç ve gereçlerinin nitelikli kullanımı, temizliği ve düzenini sağlaması, görevlileri yakından izlemesi, ilgili kanun ve yönetmeliklerle ayniyat işlerini denetleme gibi görevler tanımlanmıştır (MEB, 1964, m. 5, 6, 7 ve 8).

1970’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın üst düzey yönetim organizasyonunda, bakan, müsteşar, müsteşar yardımcıları, genel müdürler, genel müdür yardımcıları, daire başkanlıkları, daire müdürleri, bakanlık müfettişleri, şube müdürleri olarak pozisyon verilen yöneticiler üst yönetim kadrosunu oluşturmaktadır. Genel ve özel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla illerde milli eğitim müdürleri görevlendirilirken, okul müdürlüğünün öğretmenlik mesleği sayılması nedeniyle yukarıda sözü edilen anlayışın sonucunda günümüzde ilçe milli eğitim müdürleri o yıllarda “ilköğretim müdürü” kabul edilmiştir. Okulların, okul müdürü ve altında müdür yardımcıları yönetim kadrosunu oluşturmaktadır (Kaya, 1979, s. 139-140).

1974 yılında Kaya, okul müdürünün çelişkili beklentileri uzlaştırma, değişimi gerçekleştirme, sistemin ihtiyaçlarını karşılama, örgüt ile örgüt üyeleri arasında sağlıklı iletişim kurma, öğretmen ve öğrencilerin uyum sorunlarının çözümüne yardımcı olma, öğretmenlerinin ve personelinin mesleki gelişimlerine katkı sağlama, demokratik yönetimi güçlendirme ve geliştirme, görevlileri öncelikle insan olarak görme, okul çevresini geliştirme, okul çevresindeki diğer eğitim yöneticileriyle işbirliği yapma, hazırlanacak eğitim programlarına katkı sağlama, hazırlananları uygulama, eğitime çevre desteği sağlama, diğer kurumların

alışmalarını izleyerek model alma, okul çevresiyle okulun iletişimini gl tutma, okulun amaçlarını açıklama, programı ve uygulamaları sürekli denetleme, amaca uygun örgütleme yapma eēitim kurullarını yöneltme, amaç belirleme, planlamalar yapma, danışmanlık hizmeti verme, hak ve adalet ilkesine titizlikle uyma, güven ortamı saēlama, yetkileri devretme gibi görev ve sorumlulukları olduēunu ifade etmiştir (Kaya, 1979, s. 94).

2000 yılı Tebliēler Dergisinde Mesleki ve Teknik Orta ēretim kurumu (lise) müdürünün görevlerini şu şekilde belirlemiştir: Görevli olduēu okulun yönetimini st sistem tarafından belirlenen yasa, yönetmelik ve yönergeler doērultusunda planlama, kurumun tüm birimlerini koordine etme, uygulama ve denetim yaparak yönetim görevini yürütür. Personelinin performanslarını deēerlendirerek amaçların gerçekleştirilmesinde st düzey başarı saēlamak için gerekli tedbirleri alır. Yetkilerini ve sorumluluklarını müdür yardımcılarına daēıtarak onların da yöneticilik alanında gelişmelerini saēlamayı amaçlar. Başarılı personelden ödül verilmesi gerekenleri belirler. Üstleri tarafından talep edildiēinde okuluyla ilgili brifing dosyası hazırlar ve rapor halinde sunar. Personelinin sicil raporlarını doldurur ve astlarından gelen talep ve nerileri dikkate alır (MEB, 2000, T.D. 2508, m. 8).

Günümüzdeki görev tanımıyla karřılařtırıldıēında okul yönetimiyle ilgili klasik kuramlara dayanan merkeziet anlaışının devam ettiēi görülmektedir.

Türk eēitim sisteminde yönetimsel görevler, mesleki yeterlilikler ve mezun olunan ēretmenlik mesleēine hazırlayan ēretim programlarında eēitim yöneticilerinin yeri halen tartışılmaktadır. Yönetici görevlendirmeden önce yöneticilik becerisi kazandıracak uygulama programlarına yer verilmemekte, yönetici görevlendirildikten sonra verilen hizmet içi kurslar ve seminerler yetersiz kalmaktadır. Bugün yöneticinin asıl mesleēinin ēretmenlik olduēu görüşü aēırlıklı olarak kabul edilmekte olup, eēitim ve okul yöneticileri hizmet öncesinde yöneticilikle ilgili eēitim programından geçmeden bulundukları göreve atanmaktadırlar. Günümüzde yöneticilik deneyimi yaşayan ve yöneticilik becerisi kazanan birçok eēitim yöneticisi yeniden ēretmenlik mesleēine dönmektedir (Kaya, 1979, s. 269). Kaya'nın 1979 yılında literatüre kattıēı "Eēitim Yönetimi" isimli kitabında yer verdiēi yukarıdaki bilgiler günümüz eēitim sistemi ile karřılařtırıldıēında durumun hiç deēiřmediēi, eēitim yöneticisinin meslek olarak halen ēretmen kabul edildiēini göstermektedir. Eēitim yöneticileri atandıktan sonra kurum kültürü geliştirme, okul yneticiliēi formasyonu gibi hizmet içi eēitimler yoluyla geliştirilmeye çalışmakta, bir başka ifadeyle Milli Eēitim Bakanlıēı kervanı yolda dzmeyi tercih etmektedir.

Günümüze gelene kadar Türkiye'de Cumhuriyetin kurulduēu yıllardan itibaren okul yneticiliēi konusunda üç temel yaklaşım görülmektedir. *Birinci yaklaşımda*, okul ortamında "usta-çırak" ilişkisinde deneyim elde eden tecrübeli ēretmenler doērudan okul müdürü olarak atanmaktaydı. Uzun süre devam eden bu yönelimin yerini sonraları akademisyenler tarafından da desteklenen ve onaylanan eēitim bilimleri alanında yetişen ēretmenlerin yöneticilik konusunda eēitilerek okul yöneticisi olarak atanması şeklinde uygulanan "Eēitim

Bilimleri Modeli" *ikinci yaklaşım* olarak görülmüştür. *Üçüncü yaklaşımda* da Milli Eğitim Bakanlığı, belli şartları taşıyan öğretmenler içinden "mesleki gelişim" ve "hizmet içi eğitim" kursları yoluyla eğitim yöneticisi olarak atanması modelini yürürlükte tutmaktadır (Şimşek, 2004, s. 14).

Türk Eğitim Sisteminde günümüzde okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı, müdür yardımcılığı pozisyonlarında okul yönetim pozisyonları bulunmaktadır. Bu pozisyonlarda yönetsel faaliyetlerde bulunmak üzere; mahalli yerleştirme ile sınavsız öğrenci alan eğitim kurumlarının yöneticileri "*Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine*" göre yılda bir kere yazılı yapılan Eğitim Kurumları Yönetici Sınavı (EKYS) ve Ek-1 değerlendirme formu kriterlerine göre "ilk defa" veya 4 yıl görev yapan yöneticilerden Ek-2 değerlendirme formu kriterleri ile "yeniden" görevlendirme yaparak okul yöneticilerini belirlemektedir. Sınavla yönetici görevlendirilen okullar; ortaöğretim düzeyinde sınavsız öğrenci alan anadolu liseleri, anadolu imam hatip liseleri, mesleki teknik anadolu liseleri, çok programlı anadolu liseleri ile ilköğretim düzeyinde ilkokullar, sınavsız öğrenci alan ortaokullar ve okul öncesi düzeyinde bağımsız binası bulunan okul öncesi kurumlarıdır.

Merkezi sınavla (LGS) ortaokul mezunu öğrencilerin %10'unun yerleştirildiği özel program ve proje uygulayan okul müdürleri ise "*Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*" doğrultusunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün teklifi ve Bakanlık oluru ile merkezden görevlendirilmektedir (MEB, 2023, R.G. 3098). Yöneticileri herhangi bir sınava tabi tutulmadan belirli kriterler doğrultusunda İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nce teklif edilen fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan imam hatip liseleri, merkezi yerleştirme ile öğrenci alan bazı anadolu liseleri, mesleki ve teknik anadolu liselerinin teknik bölümleri ile 2023 yılında yapılan değişiklikle güzel sanatlar liseleridir. Bu kurumlara 4 yıllığına atanan yöneticiler, yeniden görevlendirme yoluyla aynı kurumda en fazla 8 yıl görevlendirilmektedir. Bu kurumların öğretmenleri de en az 4 yıl öğretmenlik yapmış olmak şartıyla, aynı kuruma atama niteliği taşıyanlar arasından okul müdürünün teklifi ile 4 yıllığına görevlendirilmekte ve en fazla 8 yıl çalışabilmektedir (MEB, 2023, m. 4 ve 5).

Yine yukarıda bahsedilen yönetmelikler çerçevesinde okul müdürlüğü için, kurucu müdür, müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl; müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için en az iki yıl öğretmenlik görevi yapmış olmak şartı aranmaktadır. Yöneticiler aynı kurum için 4 yıllığına görevlendirilmekte ve Ek-2 formunda yer alan kriterler doğrultusunda elde edilecek puan üstünlüğüne göre bir defaya mahsus olmak üzere "yeniden görevlendirme" yoluyla 4 yıl daha süreleri uzatılabilmekte, tüm okul düzeylerinde aynı kurumda en fazla 8 yıl yöneticilik yapabilmektedirler. Aynı kurumda 8 yılı dolduran okul yöneticileri ya aynı usulle yeniden farklı okullara yönetici olarak görevlendirilmekte ya da öğretmenlik mesleğine dönmektedirler. Bir okula yönetici olarak görevlendirilebilmek için öğretmenin mezun olduğu alan veya branşında

okutabileceği dersin bulunması zorunluluğu bulunmaktadır. Okulun türü öğretmenin branşına uygun olması durumunda öncelik hakkı tanınmakta öğrencisinin tamamı kız olan okullara, bayan öğretmenler öncelikli olarak yönetici atanmaktadır (MEB, 2021, m. 5, 6 ve 7).

Okul yöneticiliğinin kamu yönetimi alanında olup olmadığı tartışmaları bir taraftan devam ederken, Türk Eğitim Sisteminde, okul yöneticiliği idari hizmetler sınıfında asli bir görev olarak görülmemekte, bu yüzden yöneticiliğe atama yerine ek görev niteliğinde öğretmenler arasından görevlendirme yapılmaktadır. Bugün uygulanan yönetmeliklerde okul müdürlerinin fiilen 2 saat, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcılarının fiilen en az 6 saat derse girme zorunluluklarının bulunması da Türk Milli Eğitim Sisteminde okul idareciliğinin öğretmenliğin bir üst kariyeri olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Milli Eğitim sisteminde sürekli ve çok sık değişiklikler yapılan eğitim kurumları yönetici görevlendirme stratejisinin köklü ve modern bir sisteme bağlandığını söylemek oldukça zor görünmektedir. Son 30 yılda yapılan okullara yönetici görevlendirmeleri incelendiğinde en uzun ömürlü yönetici görevlendirme yönetmeliğinin bakanların görev süresine bağlı olduğu, hatta bir Milli Eğitim Bakanı döneminde neredeyse her yıl yönetmelik değiştirildiği örneklenebilmektedir. 2006 yılında uygulanan ve her yıl gerçekleştirilmesi planlanan öğretmenlik kariyer basamakları sınavının bazı yeni düzenlemelerle 2023 yılında gerçekleştirilebilmesi de Milli Eğitim Sisteminin öğretmenlik ve yöneticilik kariyerindeki örgüt kültürünün olumsuz örneklerindendir. Ancak uygulamalara bakıldığında eğitimde iyileştirmeye dönük yenilikler yapıldığı görülmektedir (Bkz. Taş ve Cankar 2017, s. 189-210). Bu değişiklikler bir yandan hızlı değişen çağa uyum çabaları olduğunun göstergesi olarak kabul edilebileceği gibi bir taraftan da mevcut iktidarların eğitim politikalarının yansımaları olarak da görülebilir. 2007 yılında bir gecede yönetmelik değiştirilerek kadrolu müdür ve müdür yardımcısı atamalarının yapıldığı ve akabinde bir hafta gibi kısa bir sürede iptal edilerek uygulamanın durdurulduğu Milli Eğitim Bakanlığı arşivlerine kaydedilmiştir. Yönetici görevlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerin sürekli dava konusu olması ve Danıştay tarafından birçok hükmünün iptal edilmesi (Bkz. Danıştay, 2006/493, 2006/878; MEB, 2006, R.G. 26098) de konu üzerinde siyasi ve politik stratejiler gözetildiğinin en somut sonucudur. Günümüzde uygulanan okul yöneticisi görevlendirme sistemi iki farklı yönetmelikle yürütülmekte değişikliğe uğramaktadır. Mahalli yerleştirmeye sınavsız öğrenci alan okullara sınavla, merkezi yerleştirmeye başarılı öğrencilerin %10'unun sınav puanına göre yerleştirildiği fen liseleri ve proje okulları yöneticilerinin ise sınavsız alınması Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici görevlendirmelerinde objektiflik ve şeffaflık ilkesine gölge düşürmektedir. Özel program ve proje uygulayan okul müdürlerinin, sınava tabi tutulmaması, kriterleri açıkça ortaya konulmaması üst yönetimin ve siyasilerin inisiyatifine bırakılarak yöneticilik konusunda bilimsellikten uzak yaklaşım sergilendiği anlamına gelmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, dönüşümcü bir strateji izleyerek örgütsel yapıda belli aralıklarda gereksinimlere göre oldukça güçlü yenilikler de yapmaktadır. 1999 yılında eğitim bölgeleri ve

kurulları oluşturmaya başlamış, aynı yıl kasım ayında 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi” nüfusu 30.00’den az olan her il veya ilçe bir eğitim bölgesi kabul edilmiştir. Nüfusu 30.000’den fazla olan yerleşim yerlerinde kurumların birbirini bütünledikleri insan kaynakları ve eğitim öğretim materyalleri açığının giderildiği, örgüt içi ve örgüt dışı yerel yönetimler, özel kuruluşlar dahil gönüllü sivil toplum kuruluşlarının eğitim yönetimi ve süreçlerine dahil edilerek katkı sağlanması, okul çevresi ile okulun bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2010, s. 55). Ağustos 2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı değişiklikle eğitim bölgeleri ile eğitim kurullarını birbirinden ayırmış, 2018 yılından itibaren aynı türdeki okullar arasında eğitim bölgeleri oluşturulmuştur. Bu okulların müdürlerinden birisi de “Eğitim Bölgesi Koordinatör Müdürü” olarak seçilmektedir. Ayrıca yine 2018 yılında “Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi” ile okul içi kurullar yeniden düzenlenmiştir. Eğitim kurumu müdürleri kurulu, illerde il milli eğitim, ilçelerde ilçe milli eğitim müdürü başkanlığında, il müdür yardımcıları veya şube müdürleri ile nüfusu 150.000 ve üzeri olan il ve ilçelerde ilçe milli müdürünün, merkez ilçelerde ise il milli eğitim müdürünün görevlendireceği il milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü başkanlığında aynı tür ve kademedeki eğitim kurumu müdürlerinden oluşturulmuştur (Bkz. MEB, 2018/a, m. 2/c, ç).

Bu araştırmanın örneklem grubunda yer alan okul yönetimi ve öğretmenler, Türk Eğitim Sistemi’nin alt sistemi olan okulların alt sistemleridir. Öğretmenler okula, okullar il milli eğitim müdürlüğüne, il milli eğitim müdürlüğü de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı alt sistemlerdir. Okulun üst yöneticisi okul müdürüdür ve yönetim görevini yerine getirirken örgüt iklimi içerisinde yer alan öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel ile okulun çevresinde bulunan çeşitli sosyal grupların beklentilerini uzlaştırmak ve okulun üst sistem tarafından belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için işlerliğini korumak durumundadır (Şişman, 2004, s. 124).

Okul örgütlerinde yetki ve sorumluluk, yönetsel, teknik ve kurumsal olmak üzere üç temel sisteme ayrılmaktadır. Hiyerarşi ve organizasyonel sistem yönetsel, eğitim ve öğretim faaliyetleri teknik, okulun fiziki yapısı ve düzeyi de kurumsal sistemdir. Okul yönetiminin oluşturduğu izleme ve denetleme organları teknik yapıyı ve yönetsel eylemleri meşrulaştırmaktadır (Kaya, 1979, s. 87).

Okul örgütünün yönetim ve işletmesiyle ilgili olarak 2000’li yıllarda, eğitimin bir insan hakkı olduğundan hareketle sürdürülebilir kalkınma için işgücü yetiştirme ihtiyacını karşılama fonksiyonuna dayalı olarak işlevsel bilginin merkezi olması gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Değişen anlayışlar doğrultusunda coğrafi çevreden daha çok medya vb. iletişim çevresinin önem kazanacağı öngörülerek gelişmelerle çatışan ve çelişen eğitim sistemi yerine daha kapsayıcı programlar olması gerekmektedir. Bilinçli üretim ve tüketim, iş birliği, sağlıklı hayat sürme, iletişim, güvenli yaşam vb. konularda becerileri sağlayabilen ve temel yeterlikler kazandırabilen okullarda uygulanabilir işlevsel bir meslek eğitiminin demokratik bir anlayışla verildiği bir okulda, bireysel vicdanı ve bilimsel ahlakı önceleyen, bilimselliğe dayalı hiyerarşik bir organizasyonla okul yönetilmelidir (Çağlar, 2004, s. 67-72).

Modern çağda insan kaynakları yönetimi veya toplam kalite yönetimi gibi farklı isimlerle çerçevesi çizilmeye çalışılan okul yönetimi, okul bireysel yönetim stratejileri ve tercihlerinden uzaklaşarak, daha genel geçer, evrensel prensipler doğrultusunda her okulun kendi şartları çerçevesince oluşan faaliyetlerin ağırlık kazandığı bir yapıya dönüşmektedir. Bilginin çok hızlı yayıldığı ve sürekli yenilendiği günümüzde okul sadece kendi iç dinamiklerinden beslenen merkeziyetçi programlardan uzaklaşarak, fiziki veya medya çevresinden aldıklarıyla da kendi değerlerini oluşturmaktadır. Günümüz şartları dikkate alındığında okul yöneticiliği ve eğitim liderliği belirli vasıflardaki öğretmenlerden daha çok bu alanda belirli eğitimlerden geçerek yetişmiş ve yönetim alanında uzmanlık becerisi kazanmış liderlik becerisi olanların yapabileceği bir iş olarak görülmelidir. Dolayısıyla günümüzde bir okul yönetiminin değerlendirmesi merkezi yapılan sınavlardaki öğrenci başarısı yerine; etkililik, verimlilik, iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri gibi daha modern kriterlerle yapılmalıdır (Çağlar, 2004, s. 75, 74).

Bu anlayış doğrultusunda çalışmada Çorum merkezinde bulunan ortaöğretim düzeyindeki okul yöneticilerinin uyguladığı liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleri üzerindeki etkisi modern liderlik yaklaşımları dikkate alınarak saptanmaya çalışılacaktır.

2. BÖLÜM

LİDERLİK, KURAMLAR VE MODERN LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

2.1. Liderlik

İnsanlık tarihinin tüm zamanlarında hayatın her alanında var olan yöneticilik ve liderlik insanlık için sosyal yapının vazgeçilemez unsurudur (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 431). Hiçbir zaman önemini kaybetmeyen yöneticilik anlayışı, çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda değişime uğramış; örgütlerin başarısında “liderlik” kavramı önemsenmeye başlanmıştır. İnsanlık tarihi boyunca olduğu gibi özellikle sanayi devriminden sonra başlayan süreçte modern çağda farklı yaklaşımlarla “liderlik” üzerinde en çok durulan, fikir geliştirilen, en çok anlamlandırılmaya ve tanımlanmaya çalışılan ve belirgin değişimler yaşanan bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Toplumun çıkarları ile bireyin ve bireyin içinde bulunduğu örgütün çıkarlarının bütünleştirilmesiyle hedefleri gerçekleştirmenin mümkün olacağı düşüncesi doğrultusunda 20. yüzyıl sona ererken liderlik yaklaşımları gelişmiştir (Gürer, 2019, s. 5-6).

21. yüzyılda hemen hemen hayatın her sahasında ve bütün sistemlerde merkeziyetçi, bürokrasi ile sınırlar altına alınmış değişmez hiyerarşik kurallar ve sistemler, gizemli ve üstün yetkilerle donatılmış yönetim anlayışından modern liderlik anlayışına geçiş yaşanmaktadır. Alanyazında, farklı terim ve isimlerle ayırt edici özellikleri belirgin olmayan modern liderlik modelleri analiz edilmeye çalışılmakta, oldukça farklı yaklaşımlar doğrultusunda yapılan betimlemeler yapılmakta ve yaşanan kavram karmaşası bilimsel inceleme ve araştırmalara konu olmaktadır (Taştan ve Taştan, 2021, s. 1636). Bu çalışmada liderlik kavramının kuramsal çerçevesi çizilerek modern liderlik yaklaşımları analiz edilmeye çalışılacaktır. Tarzları ortaya çıkaran kuramların felsefi boyutlarına girilmeyecek; okul yönetimini doğrudan ilgilendiren, araştırmacıların çoğunluğunca kabul gören liderlik tarzları ele alınacaktır.

Günümüzde birbirinden çok farklı yaklaşımlar ve bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılan liderlik, Werner’e göre, şartları belirli bir şekilde belirli bir grup ve alandaki insanların örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için onları teşvik eden, onlara yardımcı olan, tecrübelerini onlara yansıtan ve aktaran, aktif yürütülen liderlik türünden memnun olmalarını sağlama süreci olarak tanımlanmıştır (Werner, 1993, s. 17). Haskew yöneticinin; peygamberlik, başkanlık, örgütleme, yürütme, politika belirleme, danışmanlık, karar verici ve liderlik olmak üzere sekiz rolü olduğu görüşündedir (Kaya, 1979, s. 98, 99).

Liderlik ile yönetimin ayırt edici yönleri anlaşılmadan liderliğin analiz edilmesi, bilimsel olmayan sonuçlara yol açabilmektedir. Yönetim, yasal yetkilerle belirlenmiş, formal yollarla yönetme gücünün elde edilerek kullanılması; liderlik ise sosyal etkileme sürecinde meydana gelen yönetim süreci olup, bir kişinin hem yönetici hem de lider olduğu göz ardı edilmemelidir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 308). Burada liderliğin yöneticilik rolü olup olmadığı hususu kuramsal ve kurumsal araştırmaların konusu olduğundan girilmemiştir. Bass ve Bennis’e göre lideri yöneticiden ayıran özellikler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 2.1. Lider ve Yönetici Karşılaştırması

Yönetici →	Lider →
➤Yönetici sadece yönetirken ➤Yönetici model alırken, daha önce yapılanları tekrarlar ➤Yönetici mevcut olanı sistemi koruma ve devam ettirmek isterken ➤Yönetici sistem/yapı üzerinde yoğunlaşırken ➤Yönetici durumu kurtarma düşünceleri içindeyken, ➤Yönetici statükoya boyun eğen bir tutum içerisinde iken ➤Yönetici kendisine verilen işleri zamanında ve doğru yaparken ➤Yönetici işleri plan program içinde sırasıyla yaparken ➤Yönetici genellikle üst mevkilerde bulunmayı tercih ederken ➤Yönetici makamdan aldığı gücü ve yetkisini kullanırken ➤Yönetici, kontrol ve denetim yaparken, ➤Yönetici, belirlenen programları belirlendiği şekilde uygularken ➤Yönetici sürekli tedbir peşindeyken ve garanticiyken ➤Yönetici karmaşa ve dinamizm karşısında çekinik tavırlar sergilerken ➤Yönetici ödül ve ceza stratejine dayalı otoriter tutum içindeyken ➤Tarafsız kalmak için astlarıyla hep mesafeyi korurken ➤İtekleyici tavırlar sergileyip arkadan gelirken	✓ Lider model olur ve yönlendirir. ✓ Lider, model olur, özgün ve orijinali seçer. Yenilik peşindedir, yaratıcıdır. ✓ Lider sürekli geliştirme ve yenilenme peşinde koşar. ✓ Lider insan merkezlidir ve personele yoğunlaşır. ✓ Lider, uzun süreli bir yaklaşım sergiler. Durumu fırsata çevirme peşindedir. ✓ Lider inisiyatif alıp statükoya meydan okuyabilir. ✓ Lider doğru işleri doğru şekilde, doğru zamanda yapar. ✓ Lider gerekirse plan değiştirerek, belirlediği öncelik sırasına göre yapar. ✓ Lider, örgütün her yerindedir. Büyük çoğunlukla işgörenlerin arasındadır. ✓ Lider duygusal gücü ve liderlik etkisini kullanır. ✓ Lider yönlendirir ve işbirliği yapar. ✓ Lider kendisi program yapar ve örgüt kültürü oluşturur. ✓ Lider sürekli yenilik ve gelişme eğilimindedirler, risk alır. ✓ Lider monotonluk ve durağanlık yerine yenilik ve dinamizm getirir. ✓ Lider moral, motivasyon ve vizyona dayalı güç verir. ✓ Lider astlarıyla yakın ilişkiler içinde duygusal bağlılık oluşturur. ✓ Lider sürükleyici tavırlar sergiler. Önden gider.

Kaynak: Bennis, Warren. (1999). *Bir Lider Olabilmek*, Ç. Utku Teksöz, İstanbul: Sistem Yayıncılık s. 49-50 ve Bass, Bernard. M. (1990). *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*. *Organizational Dynamics*, (4), s. 19-31'den uyarlanmıştır.)

Literatürde yapılan tanımlamalara baktığımızda liderlik; örgütün ilkelerini belirlemek, değişimlere göre geliştirmek, yaratıcı yenilikçi bir örgüt iklimi oluşturmak, takipçilerin uzun vadeli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla takipçileri motive etmek ve motivasyonu sürekli kılmak, örgüt ikliminde karşılıklı saygı ve değer oluşturma işlevi olarak betimlenmektedir (Seelert, 2009, s. 146). Bir başka tanıma göre liderlik, değişimlerle baş edebilme becerisi olup yaşanabilecekleri öngörerek, muhtemel değişimlere karşı vizyon geliştirerek yön çizmek ve örgüt üyelerini vizyonla bağ kurarak riskleri gidermektir (Robbins ve Judge, 2012, s. 376).

Robinson ve arkadaşlarına göre liderlik, özellikler ve davranışçı kuramlarla açıklanamayacak kadar her örgüt yapısının ve değişkenlerinin farklı olması nedeniyle bir çerçeve ile sınırlanamayacak kadar karmaşık bir özgünlüğe sahiptir (Robinson vd., 2016, s. 300-312). Liderlerin kişilik özelliklerine vurgu yapılan bir diğer yaklaşım da kendini iyi tanıyan özgüven ile kendine ve başkalarına ilham vererek ve saygı uyandıran yöneticilerin lider olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir (Spellmann, 2011, s. 53).

Liderlik tanımlarını sentezleyerek ele aldığımızda bu tanımların özellikler, davranışlar ve durumlar teorisine bağlı olarak geliştirilen, bunlardan hareketle yapılan yeni modern tanımlamalar olduğu görülmektedir. Doğuştan getirilen özelliklerle birlikte sonradan elde edilen birtakım deneyimlerle geliştirilen yetkinlikler olduğuna dair görüşler yoğunluk kazanmaktadır (Hatipoğlu, 2019, s. 101-103). Bu açıdan liderlik, süreç ve özellik boyutuyla analiz edilerek de tanımlanmıştır. *Süreç açısından liderlik*; örgüt üyelerinin eylemlerini örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirerek bir sisteme bağlamak; *özellikler boyutuyla liderlik*, örgüt üyelerini örgütün hedefleri doğrultusunda etkileyebilen karakteristik özelliklere sahip olmak şeklinde tanımlanabilir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 431). Liderlikle ilgili tanımlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde liderlik, bir grup insanı, belirlenmiş bir vizyon etrafında toplayarak, aynı amaç doğrultusunda onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Erol, 2004, s. 431).

Liderlik, uzun vadeli bir süreci kapsayan, akılcıca tasarlanmış ve planlanmış faaliyetleri kapsamaktadır. Vizyon ve yönetim felsefesi yaratabilecek, geleceği doğru bir şekilde öngörebilecek, farklılık yaratabilecek, çevresel tehditlere karşı önlem alabilecek, fırsatları en iyi şekilde değerlendirebilecek, rekabetçi amaçlar ve hedefler belirleyebilecek, takipçilerini de belirlen rekabetçi amaçlar ve hedefler doğrultusunda harekete geçirebilecek stratejik beceriler geliştirebilmektir (Hırlak, 2019, s. 29). Liderlik kavramını betimlemek için kullanılan yöneltme, etkileme gibi sözcükler göz önünde bulundurulduğunda “yetkilendirme” kelimesinin kilit kelimelerden biri olduğu görülmektedir (Ensari, 2004, s. 146). Bu ve benzeri yaklaşımlarda, liderlik insanları etkileme yönüyle ele alınmakta; üst düzey performans sağlanabilmesi için üyelerin motive edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Gürer, 2019, s. 7).

Modern liderlik anlayışlarının ortak noktasının karar vermeden önce başkalarının görüşlerine başvurmak olduğu söylenebilir (Darbaz, 2004, s. 533). Özetle, 21. yüzyıl’da liderlik, farklılık yaratabilen, sürdürülebilir, çevreci ve çok yönlü yenilikler yapabilen, insanı merkeze alan birey

odaklı, güven esasına dayalı, uzun vadeli bakış açısıyla vizyon geliştirebilen, mevcut durumu daima soruşturarak doğru kararlar vererek uygulayan liderlik olarak betimlenmektedir.

Liderler, örgütü ortak bir amaç ve değerler açısından bir arada tutar, kararlarda tutarlılık sağlar, hedef belirlemede rehberlik ederken; yöneticiler içinde bulundukları mevcut durumu iyi analiz edebilirler, karşılaşılabilecek durumlar karşısında değişiklik yapabilirler. Liderler örgütün hem yatay hem de dikey iletişim kurmasını sağlar, örgütte koordinasyonu geliştirir, değişen koşullara adaptasyon sağlayabilmek için örgüt içerisinde yeniliği ve değişimi teşvik eder (Hırlak, 2019, s. 31-32).

Gelişimi artırmanın yolunun takip edenleri yönetmek, gelişimi kat kat artırmak için liderleri de yönetebilme becerisi gerektiren etkili bir liderlik için Maxwell 21 ilke (Maxwell, 2004, s. 235-241) belirleyerek bunları “*değişmez 21 liderlik yasası*” olarak betimlemiştir. Bu yasalar içinde çalışmanın araştırma sahası ve örneklem grubu açısından 20. sırada yer alan, takipçi yetiştiren ve lider yetiştirebilen lider olma şeklinde betimlenen “*Büyük gelişim yasası*” en dikkat çekenidir. Bu kapsamda *takipçilerini geliştiren* ve *yeni liderler yetiştiren* liderler olmak iki farklı liderlik türü modellenmeye çalışılmıştır.

Birinci kategoride yer alan *takipçi yetiştiren liderler*; takipçilerinin %20’sinden oluşan ve en zayıf halkaları olan elamanlarla uğraşmakta ve onların zayıf noktalarına odaklanmakta, adalet ilkesi yerine eşitlik ilkesini yeğlemekte, sistemin zayıflıklarıyla meşgul olmakta ve sadece iletişim kurdukları insanları etkilemektedirler.

Liderleri yetiştiren ve yöneten liderler ise, kendi yerlerine başkalarını getirmek amacıyla zorluklara odaklanan, güçlerini dağıtan, başkalarına zaman ayıran, iletişim kurmadıkları diğer insanları da etkileyebilen kişilerdir. Bu kişiler takipçilerinin en iyi %20’si ile meşgul olduklarından dolayı onlar liderlerini model alınacak özel bir kişilik olarak algırlar. Maxwell bundan başka liderlik yasaları olarak;

- * Geniş ufka sahip olma; geniş ufuk,
- * Başkaları üzerinde dozajında etkili olma; etki,
- * Sürekli gelişimi ifade bir gün değil her gün lider olarak süreç yönetimi; süreç,
- * Herkes yönetebilir ama yönetimin seyrini belirleyici kaptan olamaz, rota belirleme; denizcilik yasası,
- * Sadece statüyü elde tutma yerine gücü elinde bulundurmak için etkili iletişim ve güçlü hitabet yetkinliğine sahip olma; hatiplik (E. F. Hutton yasası),
- * Güven verme ve güven duyma; sağlam zemin,
- * Güçlü bir lider olarak takipçiler üzerinde saygı uyandırma; saygı yasası,
- * İleri görüşlü ve ön sezili olma, herkesin göremediğini önceden görebilme; sezgi,
- * İnsanları kendine çekebilme; çekim gücü,
- * İhtiyaçları önceden görebilerek istenilmeden takipçiye yardım etme; bağlantı yasası,

- * Etrafındaki insanların niteliği liderin potansiyelini belirler; iç çember,
- * Kendinden emin olmanın ve özgüvenin bir sonucu olarak; yetki devri,
- * Lider yetiştiren lider olabilmek; yeniden üretim,
- * Birlikte hareket edebilme; işbirliği/ortaklık yasası,
- * Başarıya ulaşmanın bir yolunu bulabilme; zafer yasası,
- * Ani gelişen olaylarda karar verme; büyük an/karar anı,
- * Ön plana çıkmaktan uzak durma; özveri,
- * Başarıya ulaşmak için ikinci planda olması gerekenleri bilen lider; öncelikler yasası,
- * Neyi ne zaman yapılacağına bilinmesi; zamanlama,
- * Takipçileri yöneten lider olmak yerine liderleri yöneten lider olmak, büyük gelişim yasası;
 - İzleyici yetiştiren liderler,
 - Lider yetiştiren liderler,
- * Kendisinden sonra gelecek takipçilere bırakılabilecek değer oluşturma; miras yasası olarak liderlik yasalarını tespit etmiştir (Maxwell, 2004, s. 235-241).

Liderliğin her alanda var olduğu kabul edilmesine rağmen liderlikle ilgili 20. yüzyıldan önce bilimsel çalışmalara rastlanılmamıştır. 20. yüzyıldan sonra yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde ise daha çok liderlik özellikleri üzerinde durulduğu görülmektedir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 311).

2.2. Liderlik Kuramları

Yönetim kuramlarında olduğu gibi temelde liderlik yaklaşımlarında da en başından beri özellikler, davranışçı/çevresel ve durumsal teoriler etkili olmuştur. Liderlik konusundaki yaklaşımları, liderin özelliklerine ağırlık veren, liderin yaratıcılığını ön plana çıkaran, etkileşim ve grup yaklaşımı, liderlikte dönüşüm (takas) kuramı (Kaya, 1979, s. 123) olarak da analiz eden araştırmacılar olmuştur.

Alanyazında liderlikle ilgili teorilerle ilgili betimlemeler birçok yönüyle ortaklık arz etse de liderliğin sınıflaması üzerine bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Bu konuda özellikle Türk yönetim literatüründe teoriler genellikle; özellikler, davranışsal, durumsal, modern olmak üzere dört kategoride incelenmektedir (Taştan ve Taştan, 2021, s. 1643).

Bu çalışmada da Türk yönetim literatüründeki yaklaşımlar doğrultusunda kuramlar kategorize edilecek, kuramlarla ilgili kavramsal tartışmalara girilmeyecektir. Liderlikle ilgili yaklaşımların genel bir çerçevesi çizilmeye çalışılacak, sorunsallara değinilmeyecektir. Burada genel bir zihin haritası oluşturularak okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenler üzerindeki etkilerinin yordayıcı özelliklerinin tespit edilebilmesi amaçlanmaktadır.

2.2.1. Özellikler teorisi

Liderlik konusundaki ilk çalışmaların, ölmüş olsalar bile, yaşadıkları dönemi ve sonraki dönemleri etkileyen, yaşayanların etkilendikleri liderlerin özelliklerinin araştırılmasıyla 20. yüzyılda başladığı kabul edilmektedir. Liderleri lider yapan ve diğerlerinden ayırt edici özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu yaklaşımlar literatürde “Özellikler Teorisi” olarak ele alınmaktadır (Gürer, 2019, s. 7). Bu teoride “lider olarak doğulur mu, lider olunur mu?” sorusu temel taşı niteliğindedir. Bu teoriye göre liderlik doğuştan gelmektedir ve lideri diğerlerinden ayırmaktadır (Demirci, 2021, s. 9).

Özellikler teorisine dayalı yaklaşımlar, lideri; konuşma becerileri, inisiyatif alma yeteneği, güven verebilmesi, iş başarma yeteneği gibi sosyal ve bireysel karakteristik özelliklerine ek olarak boy, imaj, güçlülük, özgül ağırlık gibi fiziksel özellikleriyle de betimlemeye çalışmaktadır (Erol, 2004, s. 437). Bu teoriye göre lider, bu özelliklere diğer bireylerden çok daha fazla sahiptir. Özellikler teorisine göre üstün yetenekliler olarak kabul edilen liderlerin uygulamalarını başka liderler de deneyimlemekte olup, modellenen liderlik tarzı evrenselleşerek dünya genelinde kabul görmektedir (Zohar, 2018, s. 39). Özellikler teorisini merkeze alan yaklaşımlarda liderler; iyi lider, kötü lider; başarılı lider ve başarısız lider olarak değerlendirilebilmektedir. Her iki kategorinin faaliyetleri analiz edildiğinde başarılı liderlerin özellikleri saptanabilmektedir (Çağlar, 2019, s. 336).

Özelliklere yönelik araştırma bulguları liderlerin, kendine güveni yüksek, zeki, enerji dolu, bilgili, hareketli, aktif yöneten olduğunu göstermektedir. Çok daha fazla niteliğin eklenebileceği lider özellikleri olsa da fiziksel özelliklerden hareketle ayırt edilmeye çalışılan liderlik özelliklerinde tutarsızlıklar görülmektedir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 311).

Werner, başarılı liderlerin özelliklerini ortaya koyan on binlerce terim olması nedeniyle açık ve net olarak ortaya konulabilecek ve betimlenebilecek tutarlı bir lider modelinin oluşturulamayacağını mümkün görmeyerek özellikler teorisini eleştirmektedir (Werner, 1993, s. 34-35). Liderin özellikleri üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular Werner’in bu eleştirisini doğrulamaktadır (Gül, 2003, s. 7-8).

2.2.2. Davranışçı teoriler

Liderliğin süreç olduğu düşüncesini merkeze alan davranışçı teoride, liderlik yaparken ortaya koyduğu davranışların lideri etkin kıldığı ve başarıya ulaştırdığı kabul edilmektedir. Davranışçı teoriler, lideri lider yapan özelliğin kişilik özellikleri değil, onun yönetim sürecinde kendisini takip edenlere karşı sergilediği davranışlar olduğunu savunmaktadır (Erol, 2004, s. 437). Liderlik yetkinliğini, yönetimi altında bulunan işgörenleriyle iletişim kurma biçimi, yetkilerini devredip devretmemesi, işleri planlama ve denetim tarzı gibi liderlik davranışları göstermektedir. Özellikler yaklaşımının ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalması üzerine, Michigan Üniversitesinde yapılan araştırmalar ve bulguların bu teoriyi ortaya çıkardığı kabul

edilmektedir. Bu teoride amaç, liderlik davranışlarının analiz edilerek etkili bir liderlik sentezi oluşturmaktır (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 311).

Temelde ilişkileri merkeze alan davranışçı kuramlar, liderlik betimlemelerini, insana dönük ve işe dönük davranışların sonuçlarıyla ortaya koymaya çalışmışlardır (Gürer, 2019, s. 13). İşe karşı tutumları önceleyen iş odaklı girişimci tutumlar ve çalışanlara karşı sergilenen davranışları önceleyen insan odaklı, insana yönelik tutumlar olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmaktadır. İş gücü performansını olumlu yönde etkileyen bu liderlik tarzında işgörene yönelik tutumlara ağırlık veren liderler astlarının nezdinde daha saygın bir statüye sahiptirler. İşe yönelik davranışçı liderlik tarzı ise iş yerinde insan kaynaklarından çok, mühendislik becerileri vb. teknik yöne daha çok önem vermektedirler (Erol, 2004, s. 438; Gül, 2017, s. 9).

Michigan üniversitesinde yapılan araştırmalar işe yönelen liderlere nazaran çalışanı merkeze alan liderlerin birim başına düşen iş performanslarında daha başarılı oldukları ancak iş tatminlerinin düştüğünü göstermiştir. Ohio State Üniversitesinde yapılan araştırmalarda ise, insan kaynaklarına ilginin yoğunlaşmasının örgütsel yapıyı harekete geçirdiği, takipçiler üzerinde güven duygusu ve saygınlık anlayışı yarattığı tespit edilmiştir. Liderin işgörenleriyle kurduğu samimi iletişim, arkadaşlık ve dostluk gibi liderin inisiyatif gösterdiği davranışlar arttıkça örgütsel bağlılık ve iş doyumunun yükseldiği ve örgüt üyelerinin performansının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Ohio Üniversitesi araştırmalarından elde edilen bulgular liderlik davranışlarının değişken olmadığını, yönetsel durumların değişmemesi durumunda liderin davranışlarının sabit kaldığını ortaya koymuştur (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 311).

Kişiyeye yönelik davranışlarla liderin grup üzerindeki etkileri incelenirken, işe dönük davranışlarda iş kalitesi ve üretimin artıp artmadığı incelenmiştir. Davranışçı yaklaşımlarda daha çok liderin grup iletişimi ve grup üzerindeki etkisine yoğunlaşılmıştır. Liderliğin sadece iki yönlü etkileşimle ele alınması, örgütün kapasitesi, değişen ve yenilenen teknolojileri temin edip etmemesi, örgüt kültürünün oluşumu, değişimi ve gelişimi, örgüt iklimi gibi değişkenlerin göz ardı edilmesi nedeniyle değişen dünyada tasavvur edilen ve herkesçe kabul edilebilen evrensel liderlik beklentilerini karşılamada yetersiz kalmıştır (Gürer, 2019, s. 13).

Davranışçı yaklaşımlara göre lider, grup üyeleriyle etkileşimde bulunurken yetki ve karar verme gücünü kullanmaktadır. Yetki, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirebilen ve etkili kararlar alabilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Eşgüdümlemede etkili ve kolaylaştırıcı bir araç olan yetki kullanan kişiyeye sorumluluk yükler. Karar verme yönetimin en temel unsuru olarak örgüt ilkelerine uygun doğru ve doyurucu karar verebilme gücüdür (Kaya, 1979, s. 69).

Davranışsal teorilerde liderin yönetim felsefesi; örgüt üyelerin kişilikleri ve algıları, uzmanlık becerileri, yönetimin gerçekleştiği örgüt iklimi liderin davranışlarını belirleyen değişkenler olarak değerlendirilmektedir. Yöneticinin hızlı karar almasını gerektiren örgüt yapısındaki değişikliklerin takım çalışmasına zorladığı durumlarda yöneticinin sergileyeceği tavırların

(davranışların) boşa zaman harcanmasına izin vermemesi yetkilerin lider üzerinde toplanması nedeniyle otoriter yönetim şekli oluşabilmektedir (Erol, 2004, s. 439).

Sosyolojik yaklaşımlar olarak da incelenen davranışçı yaklaşımlar; liderlerin örgütün çevresinde olup bitenlere ilgisiz kalmayarak, örgüt dışındaki gruplarla, teknolojik gelişmelerle, yeni fikirler ve farklı kişiliklerin farklı beklentileriyle yönetimin ilişkili olduğu anlayışını merkeze alır.

Liderlik davranışlarına bakılarak hangi yöneticinin davranışlarının diğer bireyleri daha çok etkilediği incelendiğinde; astlarıyla nitelikli iletişim kurabilen, kişilere değer veren ve değer kazandıran, saygılı ve saygınlık kazanan, güvenen ve güven duygusu veren davranışlara sahip kişiler liderlik davranışları gösterebilmektedir (Çağlar, 2019, s. 337).

2.2.3. Durumsal teoriler

İkinci dünya savaşı sona erdikten sonra 1950'li yıllarda liderlik araştırmalarında özellikler ve davranışçı teoriler önemini kaybetmeye başlamış ve değişen dünyada yönetim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmıştır. Gelişen yeni durumlar karşısında oluşan şartlara göre liderlik tarzının oluşturulması gerekli görülmeye başlanmıştır. O yüzden, mevcut durum ne gerektiriyorsa inisiyatif kullanılabilen veya daha önce deneyimlenmemiş olsa da yeni bir tarzın geliştirdiği liderlik yetkinliği gösterilmelidir. Durumsal yaklaşımlar, mevcut şartlara göre değişkenlerin birbirini etkileyerek geliştirdiği liderlik algısını, diğer kuramlara göre daha gerçekçi zemine yerleştirmiştir. Hayatın hangi şartlarda hangi durumu ortaya çıkaracağı kestirilemediğine ve birçok durumda şartlar aynı olamayacağına göre rol model olabilecek bir liderlik ve lider özellikleri tespit etmek mümkün değildir (Gürer, 2019, s. 13).

Özellikler ve davranış teorilerinin açığını kapatmaya yönelik geliştirilen durumsal teoriler, yeni şartlar ve durumlar karşısında geliştirilebilecek en iyi liderlik tarzını varsaymaktadır. İzleyicilerinin beklentilerini, farklı olsalar da hem kendi aralarında hem de örgütün hedefleriyle uzlaştıran ve karşılayabilen liderlerin olabileceği öngörülmektedir (Koçel, 2015, s. 338).

Durumsal teorilerde, klasik ve sistem yaklaşımı olmak üzere iki farklı tarz benimsenmiştir.

2.2.3.1 Klasik yaklaşımlar

Yönetimin yapısal yönünü önceleyen klasik yaklaşımlara, siyasal bilim veya geleneksel yaklaşımlar tanımlanması da yapılmaktadır. Wilson ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşımda; kamu yönetiminde detaylı ve sistemli bir uygulama için kamu hukuku zorunlu görülmekte, yönetimin yasal çerçevesinin çizilmesi ve yöneticilerin inisiyatif kullanılmasının önüne geçerek tarafsız denetim ve yargı organlarının geliştirilmesi önemsenmekteydi. Bu açıdan klasik yaklaşımlarda örgütün belirli ilkeler ve prensiplerle yapılandırılması, evrensel kurallar geliştirilerek herkesçe kabul edilen bir örgüt yönetim modeli belirlenmeye çalışılmıştır. Bilimsel yönetim olarak da isimlendirilen bu yaklaşımlar; Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, Urwick ve Gulick'in görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir (Kaya, 1979, s. 49).

2.2.3.2. Sistem yaklaşımları

Yönetimi toplumsal bir yapı olarak ele alan bu yaklaşımda, örgüt bütünlüğü içinde örgütün tüm unsurları arasındaki organizasyonel ilişkiler ön planda tutulmaktadır. March ve Simon'un "Organizations/Örgütler" kitabıyla gündeme gelen bu yaklaşıma göre, örgütün iç ve dış unsurlarının tamamını birbirleriyle etkileşimleri ve ilişkilerinin iyi analiz edilerek sistem ve yönetim sorunları çözülebilecektir. Buradan hareketle klasik yaklaşımlar tez, davranışçı yaklaşımlar antitez ve sistem yaklaşımları sentez olarak değerlendirilebilir. Örgütü birbiriyle ilişkili parçalar bütünü olarak gören sistem yaklaşımında, iletişim ağırlıklı olup karşılıklı etkileşim önemlidir ve çevreyle ilgili bilgiler denetim aracıdır (Kaya, 1979, s. 80, 84).

Luther H. Gulick'e göre mevcut doğal sisteme bakıldığında görülen insicam iş bölümüne dayalı olarak işlemektedir. İnsanların kapasitelerine göre en üst düzey verimin alınması da ancak sistemli bir iş bölümü ile gerçekleşebilir. Bu açıdan iş bölümünün örgütlenmesi için zorunlu sistemin uzmanlaşmış işgörenler yanında planlama, koordinasyon yapabilecek, keyfiliği, gereksiz tüketimi engelleyecek, görüş farklılıklarını engellemek için yöneticilere gereksinim vardır. Yöneticilik yeteneği de böyle bir sistem içerisinde sistemli gayretle kazanılabilir (Kaya, 1979, s. 57).

Günümüz literatüründe liderlik konusundaki ilk araştırmaların yaşadıkları ve sonraki dönemleri etkileyen liderlerin özelliklerinin analiz edilmesiyle 20. yüzyılda modern ve yeni yaklaşımların başladığı (Gürer, 2019, s. 7) iddia edilse de büyük Türk Filozofu Farabi'nin (870-950) 10. yüzyılın başlarında yaptığı tespitlerinde bugün betimlenmeye çalışılan liderlik stillerini açık ve net olarak ortaya koyduğu görülmektedir.

Farabi, her sanatın yöneticilik için uygun olmadığını ifade ederek, her alanda yönetim olmadığına dikkat çekmiş, bazı mesleklerin sadece hizmet ürettiğini ve yöneticiye ihtiyaç duymadığını savunmuştur. Buradan hareketle yönetim sanatının diğer sanatlarla karşılaştırılmasının yanlış bir yaklaşım olacağını, yöneticilik becerisinin diğer yetenekler gibi ele alınmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Farabi'nin yönetim yaklaşımında, bir türün alt sistemi olan cinsleri yöneten ilk yöneticinin yine kendi cinsinden olan bir başka değişkenle yönetildiği, dolayısıyla unsurlardan oluşan bir bütünün (elemanlardan oluşan örgütün) yine kendi parçalarından bir değişkenle yönetilmesi gerektiğini savunmaktadır. Nitelikli (erdemli) bir şehrin (medine) yöneticinin hizmet eden, iş yapan bir sanat olamayacağı ve başkaları tarafından yönetilmeyeceğini savunan Farabi, "*tersine onun (yöneticinin) sanatı diğer bütün sanatların amacının gerçekleştirme yönünde hareket ettikleri ve erdemli (medeni) şehrin bütün eylemlerinde kendisine yöneldikleri bir sanat olmalıdır.*" (Farabi, 2012, s. 102) ifadeleriyle bugün betimlenmeye çalışılan vizyoner liderliği tanımlamıştır.

Yüzyıllardan beri oluşturulan görüşler, kazanılan deneyimler günümüz yönetimine katkılarda bulunmuştur. Buradaki temel fark; geçmiş çalışmaların yönetim bilimini geliştirme alanına

yönelik çalışmalar olmaktan daha çok zamanlarının devlet adamlarına kamu görevleri konusunda yol göstermeyi, öğütler vermeyi amaçlamasıdır (Kaya, 1979, s. 27).

Yöneticilik anlayışında merkeziyetçiliği kabul etmeyen Farabi, yöneticide son dönem özellikler, davranışçı çevresel ve durumsal yaklaşımlarını sentezlediği tespitlerinde yöneticide bulunması gereken 12 özellik belirlemiştir. Günümüzde analiz edilmeye çalışılan liderlik yetkinliğinin gerçekleşebilmesi için doğuştan getirilen organların tam olması (engelli olmamak), güçlü kavrama ve idrak, güçlü hafıza, zekilik, yüksek öngörü, güçlü hitabet ve iletişim teknikleri ve yöneticilik kabiliyeti gibi bazı özelliklerin zorunlu olduğunu; dürüstlük, araştırmacı ve eğitime ve kendini geliştirmeye istekli, bireysel ihtirasların peşinde koşmayan, ideal hedefleri olan, bayağı ve adi şeylerden uzak durarak en yüce olana yönelen özelliklere sahip olması gerektiğini savunan Farabi, bu çıkarımlarıyla özellikler yaklaşımını; esnek, insana değer veren, hedeflerini gerçekleştirmede kararlılık gösteren, cesaretli ve girişken, baskı ve haksızlığa göğüs geren, doğru gördüğü şeyleri teşvik eden kişinin gerçek bir yönetici vasfı taşıyabileceğini belirtmiştir (Farabi, 2012, s. 104).

Farabi; yönetim becerisinin gerçekleştirilebilmesi için sadece kişisel özelliklerin yeterli olmayacağını, tek başına bir kişinin bütün bunlara sahip olamayacağını, bu yüzden nitelikli bir yöneticinin daha önceki yönetici ve yönetimlerini tanınması gerektiğini, onların ortaya koydukları kurallar ve izledikleri usullerden hareketle üstün bir akıl yürütme ve pratik bir akılla (hızlı irade ortaya koyma/raviyya) sonradan ortaya çıkan ve gelişen yeni durumlar karşısında yeni kanunlar ortaya koyabilme, (vizyon belirleme), halkı aydınlatma, (vizyonu açıklama) onlara rehberlik etme (yöneltme, kılavuzluk) yeterliliğine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Farabi, 2012, s. 105-106).

Modern çağda özellikler, davranışlar ve durumsal teorilerle ortaya konulmayan yöneticilik ve liderlik yaklaşımlarının, Farabi'nin düşüncesinde çok önceleri tasvir edilmesi dikkat çekicidir. Yönetim alanında bugün sadece Farabi'nin tespitlerinden yola çıkarak, doğu toplumlarında ve özellikle Müslüman düşünürlerde günümüzden çok daha köklü ve sistemli bir yönetim anlayışının var olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Batının liderlik anlayışını sanayi devriminden sonra ön plana çıkarmış olması, Türk toplumlarında liderlik anlayışlarının olmadığı anlamına gelmez.

Bugün eğitim yönetimi ve liderliği konusunda karar mercilerinin ve program geliştiricilerinin doğru klasik kaynaklara yönelerek ortaya koyacakları yönetim sistemi ve liderlik tanımları Türk toplumuna çok daha fayda sağlayacak, daha vizyoner liderlerin eğitim örgütlerine liderlik yapabilmesinin yolunu açacaktır.

2.3. 21. Yüzyılda Liderlik Kavramının Değişimi ve Yeni Liderlik Paradigmaları

21. yüzyılda iklim ve çevre sorunları, ülkelerin jeopolitik konumları ve stratejilerindeki değişimlerin getirdiği kaygılar, terör olgusunun değişimi ve terörizmin yeni boyutlar kazanması, ekonomilerde yaşanan çalkantılar ve güvensizlik ortamı, güçlü şirketlerin güç kaybetmesi (entropi) de teknolojik değişim ve gelişmelerde birlikte müşteri beklentilerinin çeşitlenmesi, iş alanlarında yeni örgütsel modeller doğurmuş; yetenekli insanların tespit edilerek beyin göçüne dönük faaliyetler şirketleri globalleştirmiş sonuçta süreç yönetimi önem kazanmış ve buna yönelik yeni liderlik modelleri geliştirilmiştir (Berkman, 2004, s. 386-387).

20. yüzyıldan 21. yüzyıla geçilirken yaşanan sosyal hayattaki teknolojik yeniliklere bağlı değişimler ve gelişimler, toplumsal dönüşümler, çağın ihtiyaçlarının değişmesine bağlı olarak müşterilerin beklentilerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının oldukça çeşitlenerek genişlemesi, liderlik anlayışlarında da değişimleri beraberinde getirmiştir.

Örgütsel alanda, Ar-Ge, üretim çalışmaları, teknik ve mühendislik becerileri, pazarlama ve satış, mali kaynakların yönetimi, finansman ve müşteri hizmetlerinin yeniden tasarlanması; dar alanda çevresel etkileşimi olan işletmelerin daha geniş alanda ilişkiler ağına sahip olması, küreselleşme gibi değişimler yaşanmıştır. Modern liderlik yaklaşımları, hem devletin gözetim ve denetiminde olan kamu yönetimi alanında hem de örgütlerde kendi şahsi menfaatleri yerine liderlik yaptığı örgütün çıkarlarıyla birlikte tüm insanların menfaatlerini gözeterek değerlere odaklı, çoğulcu karar mekanizmalarını işlevselleştiren, çok yönlü, sürdürülebilir, yenilenmeye (inovasyon) ve gelişime açık liderlik tarzlarını doğurmuştur (Gürer, 2019, s. 15-16).

21. yüzyılda liderlik, olumlu ve olumsuz yaklaşımlarla gerçekçi olduğu kadar, senaryolaştırılmış ve ütöpik teorilerle modellenmeye çalışılmıştır. Liderlik gereksinimi küreselleşme sonucunda ortaya çıkan sorunlara ulusal sınırlar içinde çözüm üretebilecek politikalar geliştirmeye dönük lider ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Global düzeyde küreselleşmenin getirdiği daha büyük sorunlar karşısında çözüm üretebilecek, yeni stratejiler geliştirecek, süreci yönetebilecek liderlere duyulan gereksinim yeni liderlik modellerini önemli hale getirmiş ve ön plana çıkarmıştır. Liderlikle ilgili 21. yüzyıl yaklaşımlarında dikkat çekici varsayımlardan biri, evrensel olan birçok bilginin değişime uğraması nedeniyle bilgiye kuşkucu yaklaşımdır. Bu kuşkuya neden olan düşünce, liderlik bilgi ve becerilerinin sürekli ve niteliksel değişim ve gelişmeler yaşayacağı; daha az vaatte bulunan, sosyal ve kültürel değerleri önemseyen liderliğin ön plana çıkacağı, liderliğin sürekli değişim geçireceği tezidir. Buna göre geçerli standart liderlik özellikleri ve tarzları belirlemek bugün için geçerli olsa da ilerde işlevsel olmayacaktır. Liderlikle ilgili bir başka varsayım ise liderliğin olmadığı bir sosyal sahanın bulunmadığından hareketle, her alanda liderlik gerektiği görüşüne dayalı olarak, bireyselliğin ve kendi kendine yetebilmenin ön plana çıktığı günümüzde emredici, otoriter ve baskıcı (totaliter) liderlik tarzları yerine, çoğulcu yönetim, iş birliği esasına dayanan yönetim tarzlarını bilen ve bunları işlevselleştirebilen liderlik modellerinin daha önemli hale geleceği varsayımıdır (Gürer, 2019, s. 17-22).

Liderlerin değişmeyen özellikleriyle ilgili Doğan Holding CEO'su Darbaz Tufan; örnek olmak, astlarına ilham vermek, sürekli sahnede olmak, farklı algılanmalara neden olacak sembolik anlamlara sahip olmak, kendi egosuyla baş etmeyi bilmek, kazanmaya odaklanmış kişi olmak, güven vermek ve güvene layık olmak gibi özellikler saymaktadır (Darbaz, 2004, s. 528-529). 21. yüzyılda sabit ilkelere bağlı kalmayan dinamik, ortak çalışma ve işbirliği esasına dayanan kolektif, genişleme esaslı yetki devrine dayalı anlayışla paylaşımcı, çoğulculuğu esas alan, demokratik, koordineyi önemseyen eşgüdömlü ve örgüt içi ve örgüt dışı iletişimi ve ilişkileri önemseyen yönetim anlayışına dayalı liderlik modelleri oluşturulmaya çalışılmaktadır. Vizyonu, yaratıcılığı ve farklılıklara yön verebilme becerileri ekseninde modellenmeye çalışılan liderlik günümüzde en etkili yönetsel araç olarak kabul edilmektedir (Gürer, 2019, s. 18).

2.4. Modern Liderlik Yaklaşımları

21. yüzyılda ortaya konulan liderlik yaklaşımları doğrultusunda modellenmeye çalışılan liderlik özelliklerini;

- Olasılıklar ve varsayımlara dayanarak senaryolaştırılan liderlik özellikleri,
- İdealize edilmiş ütöpic liderlik özellikleri,
- Günümüz örgötsel yapıları ve insan kaynakları ile yaşanan hızlı değişimler dikkate alınarak modellenmeye çalışılan liderlik özellikleri olarak analiz etmek mümkündür (Taştan ve Taştan, 2021, s. 1637).

Literatör taramalarında, modern liderlik stilleri ile ilgili çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde, ayırt edici özelliği ya hiç olmayan ya da onlarca özellikten sadece biriyle ayrışan, aynı özellik, durum ve işlevi ifade etmesine rağmen farklı isimlerle tanımlanmaya çalışılan birçok farklı liderlik stiline betimlenmeye çalışıldığı görölmektedir. Burada örneklem grubumuz üzerinde yapılan araştırmayı etkileyebilecek liderlik stilleri ana hatlarıyla incelenecek olup, liderlik yaklaşımlarındaki kavramsal tartışmalara değinilmeyecektir.

Liderlik ile örgötsel bağlılık arasındaki etkileşim üzerine Blau'nun 1985 yılında hemşireler üzerinde yaptığı incelemede görev bilinci ve işe dönük olarak geliştirilen işlemci liderliğe göre, takipçilerine önem veren liderlik tarzlarının çok daha etkileyici olduğu, çalışanların örgöte bağlılıklarını pozitif yönde artırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Blau, 1985, s. 177-188).

Blau ve arkadaşları, Morrow ve Chang ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda liderlik tarzları ile örgötsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasında doğrudan anlamlı ilişkilerin var olduğunu tespit etmişlerdir (Blau vd., 2003, s. 80; Morrow, 1993, s.28; Chang vd., 2007, s. 360).

Bass ve Avolio'nun yaptığı çalışmalarda dönüşömcü liderlerin kurum költürü geliştirmede başarılı oldukları için örgötsel költürü benimseyen takipçilerin örgötsel bağlılıklarının ve iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Bass ve Avolio, 1993, s.112). Yine yapılan araştırmalarda örgüt bileşenlerinin performanslarının olumlu etkilenmesinin yanı sıra, iş stresi, işe devam ve işten ayrılma süreleri, örgötsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri

üzerinde işlemci liderlik ve kendine bırakan (serbest bırakıcı) liderliğe göre dönüşümcü liderlik daha fazla etkili olmaktadır (Masood, Dani, Burns ve Bachouse, 2006, s.942). Bu araştırmanın sonuçları da yukarıda sözü edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Bass'ın yaptığı bir başka araştırma sonuçlarına göre işleyiş sistemi belirli kurallara ve döngülere bağlı olan, mekaniksel yönü güçlü ve açık sisteme dayalı örgütlerde daha çok görüldüğünü saptamıştır. Bass, araştırma sonuçlarının işlemci liderlerin dönüşümcü liderle nazaran örgüt bileşenleri üzerindeki etkilerinin daha zayıf olduğunu; ancak işlemci liderlerin yönettiği örgütlerin finansal yönden daha iyi olduğunu gösterdiğini belirtmiştir (Bass, 1990, s.23). Bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular da göstermektedir ki merkeziyetçi anlayışlar ve bürokrasi ile sınırlandırılan ve durağanlık görüntüsü arz eden eğitim örgütlerinde işlemsel liderlik daha çok ön plana çıkmaktadır.

Bu açıdan üçüncü bölümde daha detaylı ele alınacağı üzere bu çalışmada kullanılan ölçekler açısından okul müdürünün liderlik stillerinin iş tatmini düzeyi ve örgütsel bağlılığa etkileri;

- Sürdürümcü liderlik (Klasik, geleneksel, yöneticilik anlayışı temeline dayanan)
- Dönüşümcü liderlik (Modern, yenilikçi, vizyoner)
- Serbest bırakıcı liderlik (Kendi haline bırakma, Laissez-faire, müdahale etmeme)

olmak üzere üç alt liderlik ölçeğinden oluşan toplam 35 maddede; dönüşümcü liderlik boyutunda 20 madde, sürdürümcü liderlik boyutunda 7 madde, serbestlik tanıyan liderlik boyutunda ise 8 madde ile saptanmaya çalışılacaktır.

Yeni liderlik yaklaşımlarının betimlemeye çalıştığı liderlik özellikleri, deneyim, duygusal zeka, etkileyicilik, karizmatik olma, yaratıcılık, yenilikçilik, değişim odaklı olma, vizyonerlik, örgüt kültürü oluşturma, motive etme yeterlik ve yetkinliğine sahip olarak etkili olma ve verim elde etme konusunda başarı sağlayan liderlik özellikleridir. Sonuçta yeni paradigmlar, her alanda liderliği varsaymakla birlikte, her zaman ve her örgütte geçerli olabilecek bir liderlik modeli ortaya koymanın mümkün olmadığı hususunda aynı görüştedirler (Gürer, 2019, s. 20-25).

Yukarıda da değinildiği gibi 21. yüzyıl liderlik anlayışları *klasik*, *neo-klasik* ve *modern yaklaşımlardaki* özellikler, davranışçı ve durumsal teorilerde modellenen liderlik özelliklerinin sentezlendiği, geliştirilebilen, hızlı ve değişime ayak uydurabilen ve işbirliğine dayalı, planlı, amaçlı ve etkili süreç liderliğini ön plana çıkarmaktadır.

Cüceloğlu; liderliğin daha çok takipçi gruplarıyla ilgili bir olgu olduğunu, istenilen sonuca ulaşmak için izleyenlerin algı ve anlam dünyasının bireyin gerçeği olduğunu bilerek bilinçli bir liderliğin gerektiğine dikkat çekmektedir. Gerçek bir liderin; iletişim kanallarını sürekli açık tutan, sağlam, güçlü ve kalıcı değişimlerin kişilerin algılarına anlam yükleyerek motive eden kişiler olduğunu belirtmektedir. Liderlerin vizyonu paylaştıktan sonra önemini ve gücünü idrak eden, izleyenleri ile aynı perspektiften bakabilen ve benzer davranışları sergileyebilen, evrensel kök değerler üzerine kurulu anlamını koruyabilen ve uzun vadeli coşku etkisi yaratan

bir vizyonun nitelikli yaşamın garantisi olduğunun farkında olan, öğrenme süreçlerine saygılı, laik değerler bilincine sahip kişiler olduğunu ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2004, s. 588).

Etkili bir liderlik için tanımlama ve nicelleştirme, yetkilendirerek güven verme, konunun şahsılıktan uzak tutulması, hayranlık yaratılması, kalıcı etki bırakma, işgörenleri iyi dinleme, moral ve motivasyon dağıtma, aidiyet duygusu oluşturma, sorunları çözme ve sorulara yanıt verme becerisi gösterme, daha mükemmel örnekler gösterme, takım çalışmasına özendirme, ekip ruhu yaratma, örgütü öğrenme ve gelişme merkezi haline getirme, örgüt kültürü (örgüt mirası) oluşturma, daima daha iyisi için fırsat arama, oryantasyon ve yetkilendirme yapma (Michelli, 2009, s. 45) gibi ilkelerin belirlenmesinde öne çıkan nokta, liderin takipçisi üzerinde kalıcı etki yaratma becerisi olarak gözükmektedir.

Modern yaklaşımlara göre, bir kişinin liderlik yapabilmesi için liderlik yaptığı takipçilerinin ve sosyal yapının ortalama standartlarının üzerinde bir niteliğe sahip olması gerekmektedir (Tunçalp, 2004, s. 256). Bu bağlamda liderlik sadece vizyon ve bazı stratejiler ortaya koyarak, bunları geliştirme olarak görülmemelidir. Liderlik aynı zamanda fark yaratabilecek yetenekli insanları seçme becerisi gösterip, onları herkesten farklı, sıra dışı bireyler olarak yetiştiren ve geliştiren, örgüt üyelerinin ve örgütün güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek eksikliklerinin yenilikçi ve yaratıcı bir tarzla giderilmesi için geri bildirimde bulunma konusunda danışmanlık ve rehberlik yapmaktır (Berkman, 2004, s. 392).

2.4.1. Karizmatik liderlik

Fransızca kökenli “charisme” sözcüğünden dilimize geçen “karizma” kelimesi sözlükte “etkileyicilik” ve “büyüleyicilik” anlamındadır (TDK, 2023, tdk.gov.tr). Kolay açıklanamayacak kişilik özellikleriyle çevresinde ilgi odağı olmayı başarma özelliği olarak tanımlanmaktadır (Google, 2023, google.com.tr). Eski Yunancaya kökenli karizma kelimesi “kutsal ilham yeteneği” veya “kutsal/ilahi hediye” anlamına gelmektedir ve antik çağ filozofları tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir (Gül, 2003, s. 18). Karizmatik liderlik; takipçileri önemli bir ilham ve güç kaynağı olarak topluma liderlik eden, onlara değer katan, umut ve güven veren kişilerdir. Toplum içinde saygınlık kazanmış, olağanüstü etkileme gücü bulunan liderlerdir (Kara, 2019, s. 83-84).

Karizmatik liderliğin işlevsel olduğu örgütlerde grup üyeleri, liderleriyle kendilerini özdeşleştirdikleri için liderin düşüncelerinden kuşku duymazlar ve adanmışlık duyguları içindedirler. Liderlerinin başarılı olduğuna ve başaracağına inançları tamdır. Günümüz örgütlerinin en tepesinde bulunan yöneticilerin en çok başvurdukları yöntemlerden biri olan karizmatik liderlik stili, moda liderlik tarzlarından biri haline gelmiştir. Karizma kavramının “ilahi ilham yeteneği” anlamına gelen kökeni Yunan medeniyetine dayanmakta olup, “kutsal erdem” manasında, Allah tarafından verilen bir lütuf olmak üzere lideri toplum içinde ön plana çıkaran ilahi bir güç anlamına gelmektedir (Kara, 2019, s. 79, 82).

Son yıllarda yaşanan, köyden kente veya küçük şehirlerden büyük şehirlere yapılan göçlerin ve ortaya çıkan yeni mesleklerin, işsizliğin artmasının gençleri daha önce bağlı bulundukları otoritelerden uzaklaştırdığı ve milliyetçi yaklaşımlarla en çok bağlanılan liderlerin karizmatik liderler olduğu görüşünü kabul eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Breailly, 2011, s. 483).

Yönetimde karizma kavramını ilk olarak Max Weber kullanır. “Economy and Society” isimli eserinde toprak ağalarının, feodal yapıların yöneticileri olan derebeylerin ve dini lider olan papaların özelliklerini göz önünde bulundurarak tanımladığı karizmatik liderleri genetik ideal tipler olarak adlandırmıştır. Max Weber’in yaklaşımında üç tür liderlik ön plana çıkmaktadır: Otoriteye dayanan geleneksel liderlik, kişisel olmayan kurallara bağlı olan yasal/rasyonel liderlik ve olağanüstü niteliklere sahip karizmatik liderlik (Breailly, 2011, s. 479, 478). Max Weber karizmatik liderleri, başka kimselerde bulunmayan olağanüstü doğuştan verilmiş, ussal niteliklere sahip olarak betimler. Weber’e göre ussal yetenekler sonradan elde edilen kazanımlarla gelişmekle birlikte, yetenek olan karizma ise doğuştan gelmektedir. Weber, karizmatik liderleri, takipçileriyle duygusal olmayan güçlü ve zorunlu bağ kurabilen, takipçilerince süper kahramanlar olarak görülen liderler olarak betimler (Kılınç, 1996, s. 69).

Karizmatik liderlerin, örgüt kültürü oluşturma ve örgütsel bağlılığı sağlamada başarılı oldukları kabul görmüştür. Karizmatik liderlerin örgüt bireylerini iş doyumuna ulaştırma, astlarını motive etme, çalışanlarının örgütsel bağlılık ve sadakatlerini yükseltme ve lidere bağlılığı üst düzeyde sağlama başarıları yüksektir (Kirel, 2001, s. 46). Sahip oldukları karizma sayesinde takipçilerinin algılarına daha kolay etki edebilen karizmatik liderler, takipçileriyle kendileri arasında duygusal bir bağ kurarlar ve izleyicilerinde coşku ve heyecan yaratırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008, s. 215).

Karizmatik liderliği Howell gibi bazı araştırmacılar, kişisel ve toplumsal düzey olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır. Howell, kendi deyimiyle bu konuda çalışma yapan McClelland’ın (1975) ardından karizmatik liderliği; *kişiselleştirilmiş* ve *sosyalleştirilmiş* karizmatik liderlik olmak üzere iki farklı düzeyde analiz etmiştir. Ona göre kişiselleştirilmiş karizmatik liderlik; dominant davranışa dayanarak kişisel güçlerini takipçilerinin itaati için kullanan, kendisini yüceleştirerek takipçilerinden faydalanma ve sömürü amacı güden liderlik tarzıdır. Sosyalleşmiş karizmatik liderlik ise karizma gücünü, adalet ve eşitlik temelli kullanan liderin kişisel çıkarlarının ön planda tutulmadığı ve lider tarafından yönlendirilmeyen takipçilerin gönüllü kabullenerek ortak hedeflere (vizyona) sürekli hizmet eden, çevresindekileri geliştiren liderlik tarzıdır (Howell ve House, 1992, s. 84). Yukarıdaki analize göre karizmatik liderleri her zaman toplumu ileriye taşıyan liderler olarak görmek aşırı iyimser bir yaklaşımdır.

Bazen karizmatik liderler kendi takipçilerini, ona bağlı bulunan toplulukların ilerlemesine ket vurarak geri kalmalarına (Kara, 2019, s. 84) neden olabilmektedirler. Karizmatik liderlik bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiş; takipçilerinin bilinçli olmadıkları, yüksek bir tutuculuk anlayışı içerisinde liderlerine tabi oldukları, bu yüzden zayıf kaldıkları tespitlerinde bulunmuşlardır (Breailly, 2011, s. 483; Akyürek, 2020, s. 18).

2.4.2. Stratejik liderlik

Yöneticilik başlığında da söz edildiği gibi üst sistemler tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda verilen programları uygulamakla yetkilendirilen yöneticiler örgütün tepe isimleridirler. Yöneticinin lider olabilmesi de belirlenen programları gerçekleştirirken ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım söz konusu olduğunda yönetici mevcut statükoyu koruduğu için risk almamakta, liderler ise önceden fark ettikleri krizler nedeniyle hızlı ve etkili kararlar almakta, bazen mevcut durumu koruma yerine yeni duruma uyum sağlamayı seçmekte olduklarından yöneticilere göre daha fazla risk altında bulunmaktadırlar. Yöneticilerin üst ve ast ilişkisinde daha çok yasalar ve yetkilerden oluşan hiyerarşi geçerli iken olurken, liderlerin belirlenen amaçlar doğrultusundaki liderlik tarzında duygusallık, etkileme ve bağlanma söz konusu olmaktadır. Liderliğin esas farkı da burada ortaya çıkmaktadır (Pehlivan, 2019, s. 333-334).

Kendine has özgün bir alanı olan liderlikte, rastlantısal riskler nedeniyle başaramama, gerçekleştirilmesi planlanan hedefe ulaşamama söz konusu olduğunda, başarının gerçekleşmesi ve hedefe ulaşmak için liderin liderlik tarzı, bu sayılan faktörlerden daha önemlidir (Voelaar, 2004, s. 498).

Stratejik liderlik geçmişe bağlanıp kalmadan geleceği ön planda tutabilen, modern organizasyonlar planlayarak, değişim, dönüşüm ve yenilenmeyi gerçekleştiren, risk alabilen cesaretli, vizyoner perspektifle hedefe ulaşmada kararlılık gerektirmektedir (Erickson, 2004, s. 520). Rastgele yaşanan veya olası riskler karşısında hedeften sapmadan vizyona bağlılığı sürdürmek stratejik liderliktir.

Strateji en basit ifadeyle bir amaca ulaşmak için oluşturulan eylem planıdır. Önceleri askeri alanda kullanılan strateji günümüzde daha geniş sahada kullanılmaya başlamış ve anlamı genişlemiştir. Strateji, dar ve geniş olmak üzere iki anlam boyutuna sahiptir. Strateji dar anlamda örneğin savaş sırasında olduğu gibi olası riskli durumları yok edici kısa vadeli planlar ve faaliyetler gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Geniş anlamda strateji, ön ad olarak stratejik sözcüğü ile, stratejik plan, stratejik lider ifadelerinde geçtiği gibi ön ad olarak kullanılmaktadır. Stratejik planlama ise potansiyel riskler, karmaşık durumlarla baş edebilmek için örgütün yapısını, kültürünü, sosyal çevre ve şartlarını, bir konumu, bütün faktörlerin avantajlarını ve dezavantajlarını çok yönlü ve derinlemesine dikkate alarak stratejiye dayalı uzun vadeli planlar yapmaktır. Bu açıdan stratejik liderler üstün kavrama yeteneğine sahiptirler (Guillot, 2003, s. 67-68).

Stratejik liderlik; yetkinlik, vizyon, vizyon paylaşımı ve hizmet olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. *Yetkinlik*, liderin güçlü ve zayıf yönlerini, ulaşmak istediği hedefi, güdüleme faktörlerini değerlendirme becerisidir. Liderin yetkinliği olmadan örgütte saygınlık kazanamaz. *Vizyon*, örgütün ulaşmak istediği hedefin ne olduğunu açıkça ortaya koymaktır ve vizyon tasarlamadan strateji geliştirilemez. Vizyonun istenilebilir, ulaşılabilir, anlaşılabilir, aynı zamanda değişime açık ve esneklik arz eden beş özelliği bulunmaktadır. *Vizyon paylaşmak*,

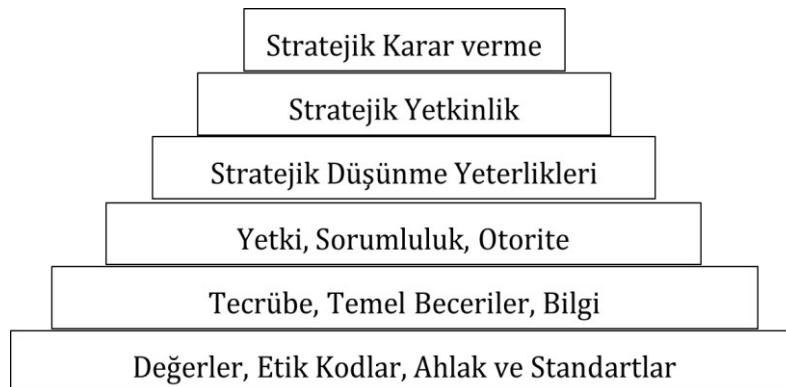
örgütün tüm unsurlarına vizyonun iletilmesi stratejik liderliğin üçüncü adımıdır. Güçlü bir iletişim kurulmadan vizyonun paylaşılması gerçekleşmemektedir ve vizyon ne kadar gerçekçi ve örgüt için ne kadar uygun olursa olsun çalışmaları boşa çıkarmaktadır. *Hizmet etme aşaması* stratejik liderliğin son aşaması olup lider vizyonu ve kendini geliştirmek için ve başkalarına özveriyle hizmet etmelidir. Stratejik liderlik farklı yaklaşımlarla *işlemci, dönüştürücü ve vizyoner olmak üzere* üç farklı boyutuyla analiz edilmiştir (Hırlak, 2019, s. 36-37).

İşlemci stratejik liderler; vizyon doğrultusunda uygun sistem oluşturabilmeyi, organize etmeyi, programı yürütme ve denetlemeyi, kısa hedefler belirleyerek işlevsel planlar hazırlamayı, stratejik karar gerektiren durumlarda uyumlu olmayı tercih ederler. Güçlerini kontrol ve denetim yetkilerinden alan liderler işlemci stratejik liderlerdir.

Dönüştürücü stratejik liderler; örgütün daha fazla anlam kazanmasını sağlayabilen, örgütün her unsuruyla sürekli gelişmesine katkıda bulunan liderlerdir. Bunlar güçlerini otorite yerine saygınlıklarından ve örgüt elemanları üzerindeki etkilerinden alırlar. Bu liderlerin en önemli yönü, örgüt üyelerin bireysel beklentileri ve çıkarlarını, örgüt çıkarlarına dönüştürebilmektir.

Vizyoner stratejik liderler; vizyon doğrultusunda geleceği öngörerek, muhtemel gelişmelere ve olası risklere karşı vizyon geliştirebilen, stratejik bir başarı yakalamak adına doğabilecek fırsatları öngörerek geleceği tasarlayabilen liderlerdir (Hırlak, 2019, s. 37-38).

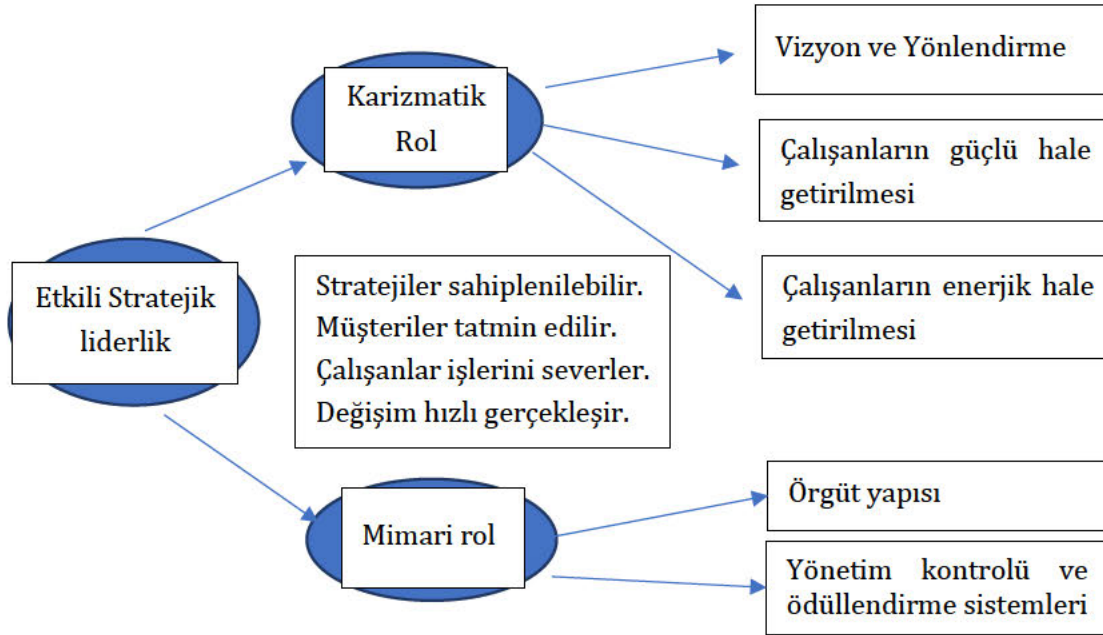
Guillot'a göre stratejik liderlik ardışık, birbirine bağlı düzeylerde strateji pramitini oluşturmaktadır. Stratejik lider, ilk önce piramitin ilk düzeyinde bulunan kişisel özelliklere, değerlere, etik kodlara, ahlak ve sanatlara sahip olması gerekmektedir. İkinci düzeyde deneyimler, temel bilgi ve beceriler, üçüncü düzeyde yetki, alınan yetkiden doğan sorumluluklar ve otorite sahibi olunmalıdır. Üçüncü düzey yeterliklerine sahip olan stratejik liderler stratejik düşünebilirler. Dördüncü düzeyde; stratejik düşünme becerisi, beşinci düzeyde stratejik yetkinliği oluşturur ve stratejik karar ile stratejik liderlik gerçekleşmektedir (Hırlak, 2019, s. 73).



Şekil 2.1. Stratejik lider anatomisi. Kaynak: Guillot, W. Michael. 2003, Strategic Leadership: Defining the Challenge. *Air & Space Power Journal*, 17, s. 73.

Bir liderliğin stratejik olabilmesi için liderin sahip olması gereken özellikler:

- * Stratejik olarak gidişatı belirleme, örgüte tüm unsurlarıyla yön verebilme,
- * Önceden belirlenen stratejiyi teoriden uygulamaya geçirme, aktif ve işlevsel hale getirebilme,
- * Düzensizliği giderme, denge ve düzen kurma,
- * Sürekli strateji geliştirebilme ve stratejik yetkinliğe sahip olma,
- * Değişim ve gelişimlere ayak uydurabilme, uyum sağlama,
- * Mevcut durumdan memnuniyetsizlik duyma, daha iyiyi isteme,
- * Yenilikleri içselleştirme ve pratikte uygulayabilme,
- * Bilge olabilme özellikleridir (Davies, B. J. ve Davies B, 2004, s. 30).



Şekil 2.2. Thompson'un etkili stratejik liderlik modeli. Kaynak: Thompson, John Lee. 1998, Competence and Strategic Paradox, *Management Decision*, 36(4), 275.

2.4.3. Dönüştürücü (Girişimci) liderlik

21. yüzyılda yaşanan toplumun tüm alanlarındaki değişimlerin, yönetsel alanda da gerçekleştiğinden daha önce bahsedilmişti. Bu açıdan birçok işletmenin dönüşüm gerçekleştiremeyerek işlevini kaybettiği, birçok işletmenin de küreselleşme karşısında yeni yönetim arayışlarına girdiği belirtilmişti. Bu bağlamda ortaya çıkan liderlik stillerinden biri de "dönüştürücü liderlik"tir.

Dönüştürücü liderlik üzerine yapılan çalışmalar diğer liderlik tarzlarına oranla daha fazla gözükmetedir. Dönüştürücü liderlik, 1970'lerden itibaren akademik alanyazında en fazla

Çalışılan liderlik teorisidir. Mevcut araştırmalar dönüşümsel liderlik stillerinin çalışanları motive etmek ve kurumsal performansı arttırmak için işlemsel liderlikten daha etkili olduğunu göstermiştir. Genel olarak liderliğin amaçlarından biri, organizasyona bağlı çalışanlardan oluşan bir ekiptir.

Günümüzde bütün liderlik teorilerinin sentezlenmesiyle ortaya çıkan ve en yaygın olarak dünya genelinde kabul gören liderlik stilinden biri de dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü lider, karizmatik kişiliği ile takipçileri üzerinde etki uyandırmakta ve onun liderlik özellikleri, davranış ve tutumları astları tarafından idealize edilmektedir. Takipilerinde kişilik özellikleriyle etki uyandırabilen ve mevcut şartlara uygun olarak liderlik davranışı geliştirerek, örgütünü ve rgt üyelerini, kendisini izleyenleri, kendi kararları doğrultusunda yönlendirebilen ve istediği şekilde dönüştürebilen, ilham verici, ideal oluşturabilen, entelektüel uyarımları bulunan liderler, dönüşümcü liderlerdir (Pehlivan, 2019, s. 339, 342-343).

Kane ve Treble 2000 yılında Amerikan ordusu üzerinde dönüştürücü liderlerin etkilerini incelemişler, dönüştürücü liderlerin takipçilerini daha çok duygusal olarak etki aldıklarını ve örgütsel bağlılığı duygusal yönden artırdıklarını, işlemci liderlerin işe devam üzerinde daha pozitif etkide bulundukları sonucunu saptamışlardır (Kane ve Treble, 2000, s.160).

Brown ve Robbins'in yaptėı çalışmalarda araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, dönüştürücü liderlerin tam bir eğitim kou olduklarını, geleceği tasarlamaya dönük olarak geliştirdikleri vizyonlarını takipçilerine kabul ettirerek, takipçilerinin çabalarını ve olumlu düşüncelerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Bass, 1993, s. 23; Brown, 2002, s. 19).

Bernard Bass'ın tespitlerine göre dönüştürücü liderler (Bass, 1990, s. 22);

Dönüştürücü/Transactional liderliğin, karizma (ideal etki), ilham (motivasyon), entelektüel uyarım ve kişiselleştirilmiş ilgi olmak üzere dört yönü bulunmaktadır ve bunların tamamı dönüştürücü liderle bütünleşmiştir.

Karizma: Yönetimsel eylemlerinde dönüştürücü liderler, idolleştirdiği (ideal etki) liderlerinin verdiği geri dönütleri dikkate alan astlarının yaptıkları hatalarını giderme çabalarını teşvik etmekte ve onları başarıya odaklamaktadır.

Motivasyon: Dönüştürücü liderler çalışanlarının yapmaları durumunda duygusal gereksinimlerini gidererek güdüleyici ilham verebilmekte, başarı için astları üzerinde coşku (heyecan) uyandırarak entropi (güç kaybı) yaşamalarının önüne geçebilmektedirler.

Entelektüel Uyarım: Çalışanlarda oluşabilecek g yitimi, kriz vb. sorunların çözümünde astlarını güçlüklerle baş edebilmeye motive etmekte, farklı yol ve yöntemler akılcı çözümler oluşturulması için kendi istekleriyle farkındalık oluşturabilmektedirler.

Kişiselleştirilmiş İlgi: Her çalışanını dikkate alarak onlara yönlendirme, mentörlük gibi liderlik etkinliklerinde bulunur. Her bir örgüt elemanı ile ayrı ayrı ilgilenir (Bass, 1990, s. 22).

Dönüştürücü liderlik özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- *Karizmatik, astların güvenini kazanır yavaş yavaş öğretir.
- * Görevin ve vizyonun açık ve net olarak anlaşılmasını sağlar.
- *İham verici, basit yollardan önemli amaçları ifade eder, düşünsel teşvikte bulunur.
- *Sorun çözmede dikkatli, akılcı düşünceyi ön plana çıkartır.
- *Bireye saygı, her bir çalışanı bireysel olarak eğitirken kişisel dikkat gösterir.
- * Değişim temsilcileri olarak kendileriyle özdeşleşirler.
- * Yürekli ve cesaretlidirler.
- * İnsanlara inanırlar.
- * Örgütsel değerleri sürdürürler.
- * Bir ömür boyu öğrenicidirler,
- * Karmaşıklık ve belirsizliklerle baş edebilme yeteneğine sahiptirler.
- * İleri görüşlüdürler.

Dönüştürücü liderliğin girişimci liderlik veya girişimci liderliğin dönüştürücü liderlik olduğu görüşünü benimseyen araştırmacılar da bulunmaktadır.

Bireysel ve kurumsal alanda uygulanabilirliği bulunan girişimcilik, yenilik ve yaratıcılığı temsil etmektedir. Girişimci liderler değişimin ve dönüşümün rol modelleridir (Akca, 2020, s. 85). Girişimci olan bir birey, bir doktor iken aynı anda bir işletme sahibi olabilmektedir. Girişimci liderler, aynı anda bir çok görevi üstlenebilen kişilerdir. Girişimcilerin özelliklerine bakılacak olursa çok yönlü oldukları ve kendilerini sürekli yenileyerek yeni işlevler geliştirdikleri ve yeni etkinliklerde bulundukları görülür (Solmaztürk, 2019, s. 210-212).

Araştırmacıların yaklaşımlarına ve dönemlere göre oldukça farklı betimlemelerde bulunan girişimci liderliğin ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- * Sahip olduğu ruhsal özellikleri, kuruma olan sadakati ve manevi değerleri doğrultusunda belirledikleri farklı gerekçelerle fark yaratırlar.
- * Sınırları sürekli zorlayarak duygusal veya rasyonel hislerle risk alırlar.
- * Çok güçlü bir motivasyonla aldıkları riskleri kendilerine olan inanç ve çevrelerine yansıttıkları özgüvenle başarıya dönüştürürler.
- * Öngörü yetenekleri ile işi yapacak gruba en doğru, en liyakatli, en uygun üyeyi seçerler.
- * Başarıyı sadece parasal kazanımlarla değil, özgün ürün ortaya koyma, hatırlanabilirlik durumu, ulaşılmak istenilen doğrultusunda fark yaratılıp yaratılmadığına bakarak değerlendirirler.
- * Süreç içerisinde muhtemel fırsatları önceden fark ederler, ortaya çıkan fırsatları iyi değerlendirirler (Solmaztürk, 2019, s. 210-212).

2.4.4. Etkileşimci (İşlevsel) liderlik

Günümüzde yönetim bilimi literatüründe en yeni modellerden biri olan etkileşimcilik modelinde; örgüt, birey ve yönetim arasında gerçekleşen etkileşime göre örgütün yönetimi önem kazanmaktadır. Örgütü hakkında olumsuz düşüncelere sahip olan bir işgörenin iş yerini değiştirmesi gibi örgütsel davranışları, şirket yöneticisini olumlu etkileyebileceği gibi, işyerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2011, s. 39). Daha yalın bir ifadeyle söylenecek olursa, örgüt üyelerinin motivasyonları, örgüte bağlılıkları ve iş doyumlarının nitelikli olabilmesi için örgüt politikasının çalışanlar üzerinde kalıcı ve olumlu etki bırakacak şekilde belirlenmesi ve yöneticinin de olumlu etki bırakacak şekilde yönetsel eylem gerçekleştirmesi, etkileşime dayalı model olarak ifade edilebilir.

Etkileşimci liderlik kuramı 1980'li yıllara girilirken Burns tarafından gündeme getirilmiş ve Bass ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir. *Yönetsel liderlik*, *işlevsel liderlik* olarak da isimlendirilen etkileşim modeli, örgüt çatısı altında çalışan grupları ve liderleri arasında gerçekleşen iletişim üzerine liderin sergileyeceği davranışları merkeze almaktadır (Koçel, 2015, s. 591).

İşlemci liderlik, daha çok ödül ve ceza merkezli bir yaklaşımla örgüt veya takım performansına odaklanır. İşlemci liderlik, liderin takipçilerini ödüllendirme ve cezalandırma yoluyla teşvik ettiği liderlik stildir. Lider ve takipçi ilişkileri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayalı, karşılıklı gereksinimlerin karşılandığı aşağıdan yukarıya veya yukarıdan aşağıya gerçekleşen memnuniyet düzeylerine bağlı karşılıklı memnuniyet elde etme anlayışıyla gerçekleşmektedir. İşlemci liderlik yönetim tarzı itibarıyla daha alt düzey yönetsel eylemler içermesi nedeniyle daha üst düzey liderlik yetkinliği gerektiren dönüşümcü liderliğin alt yapısını oluşturmaktadır (Gedik, 2020, s. 27).

Bass'a göre; işlemci/transformational liderliğin şartlı ödül, aktif yönetim, pasif yönetim ve kaçınma tarzları olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır.

Şartlı ödüllendirme: İşlemci lider, astlarını gösterilen çabaya dayalı performans değerlendirmesi ile ödüllendirir ve başarının ne olduğunu, personelinin neyi başardığını bilir.

Aktif yönetim: Örgütün programlarından, normlarından sapmaları takip eder, sorunları önceden görerek önleyici nedenlerini araştırarak düzeltici işlevlerde bulunur.

Pasif Yönetim: İşlemci liderler sadece örgütün veya işgörenlerin standart beklentileri karşılayamadıkları durumunda devreye girerek müdahale ederler.

Kendine bırakma (Laissez-faire): İşlemci liderler, gerekli olduğu zamanlarda bile sorumluluk almamak için karar vermekten kaçınırlar. Sorun çıkmadan müdahalede bulunmamayı tercih eden pasif liderler (Bass, 1990, s. 22), normal şartlarda örgütte liderin yokluğunu temsil ederler. İşlemci liderlik özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- * Koşullara bağlı ve gereksinimlerin karşılanmasına dayalıdır.
- * Takipçiler ya ödül için ya da cezadan kurtulmak için sorumluluklarını yaparlar.
- * İşlemci liderler işgörenin eğitimi ve gelişiminden çok örgütün hedeflerinin başarılmasıyla ilgilidirler.
- * Liderler ödül ve ceza verme odaklıdır. Ödül; yapılması gereken iş zamanında veya planlanan zamandan önce gerçekleşirse verilir. Ceza ise işin yapılmaması veya geciktirilmesi durumunda gerçekleştirilir.
- * Liderler, takipçilerine danışma ve onları etki altına amaçlı güç kullanırlar.
- * Liderler, ulaşmak istenen hedefi, takip edilecek yolu netleştirerek performans kriterlerini çalışanlara iletip sürekli dönüt vererek motivasyon sağlarlar.
- * İşlemci liderler yaratıcı düşünceden daha çok süreçle ilgilenirler.

2.4.5. Vizyoner liderlik

Vizyon; örgüt üyelerinde ortak heyecan uyandıran, onları örgütün hedefleri doğrultusunda güdüleyen, örgütü geleceğe taşımak amacıyla hayal gücü ve ilham ile geliştirilerek ortak üyeleri ile paylaşılan idealler olarak tanımlanabilir. 1990'lı yıllarda yaşanmaya başlayan yönetim ve liderlik anlayışları çerçevesinde yönetici ile liderin farklılıklarını ifade etmek amacıyla “vizyoner lider”, “vizyon sahibi” ifadeleri kullanılmaya başlanmıştır (Çelik, 2019, s. 191). Vizyon; umut, hayal, dezavantajlar ve avantajlar vb. var olan gerçeklerin tümünü bütünleştirerek geleceği tanımlama amacıyla “bilinmeyene doğru bakış” olarak da ifade edilmektedir (Özgen ve Doğan, 2011, s. 110). Yönetim ortamlarında gündelik anlamında, varoluş sebebi, coşkulu hedefler, sosyal bağlar, insanların kabullendikleri ve tutundukları değerler anlamında kullanılmaktadır (Collins ve Porras, 1996, s. 66).

Vizyoner olma özelliğinin günümüz lider analizlerinin neredeyse tamamında yer aldığı görülmektedir. Liderin, motive edici gücü olması yönüyle örgüt üyelerini örgütün hedeflerine bağlaması vizyon geliştirebilme yeteneği olarak görüldüğünden hemen hemen bütün liderlik tarzlarında vizyon sahibi olma yetisi aranmaktadır (Bulut ve Uygun, 2010, s. 31).

Vizyoner lider olma, mevcut durumu derinlemesine kavrayarak gelecekle ilgili değişiklikler yapabilen ve günceli geliştirebilen lider olabilme yetisidir. Liderler kendi öz değerleriyle takipçilerinin değerlerini de önemsemek durumundadırlar (Özgen ve Doğan, 2011, s. 114).

Alarko Holding yönetim kurulu başkanı İshak Alaton, “Vizyoner Olma ve Yenilikçilik” başlığı ile liderlik sempozyumunda sunduğu bildiride, tekrarlayan yönetici hatalarının topluma bedel ödettiğine dikkat çekmektedir. Akıllı liderlerin geçmişten ders çıkarak yenilikçi bir anlayışla yeni vizyon geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Geline çağda otoritelerin insana hizmet etme anlayışı yerine sistemi korumaya odaklandığını, emir verdiği insana değer vermediği için büyük hata yapıldığını ve bu yüzden ilerlemenin gerçekleşmediğini savunmaktadır. Alaton; gelinen çağda önceliklerin neler olduğu, onlarca yıl sonra gelenlerin bugün yapılanları olumlu

değerlendirip değerlendirmeyeceklerini bilmenin önemi üzerinde durmaktadır. Vizyoner lider olmanın yolunun en iyi mal ve ürünü yani kaliteyi sunmak için yetkinleşmiş vizyon sahibi insanlara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır (Alaton, 2004, s. 453-454).

Örgütün gideceği yolu herkesten önce öngörerek üyeler için yol gösterme yetisi üstün olanlar vizyoner liderlerdir. Bu liderlik özellikleri (Çelik, 2019, s. 197-199) şu şekilde özetlenebilir:

- * Hayal gücünü kullanarak açıkça öngörülme yetisi, örgüt çevresi ile bütünleştirebilir.
- * Örgütteki uzmanlardan az şey bilmelerine rağmen örgüt değerlerine uygun kararlar verebilir.
- * Örgütün herkes tarafından dile getirilmeyen özelliklerinden hareketle yeni hedefler belirleyerek strateji geliştirebilir.
- * İçinde yaşadığı örgüt iklimini iyi tanıyan, anlamlandırmalarda bulunabilen, örgütteki her şeyin farkında olarak gelecek için önemli olanı fark ederek değerlendirebilir ve bu değere odaklanılmasını sağlar.
- * Örgüt ilişkilerini yeniden anlamlandırabilen, katılım yüksek insan odaklı yaklaşımı ile örgüt üyelerinin tamamını herkesin görüşlerini dile getirebildiği bir ortamda saygın bir çoğulculuk anlayışı ile işe koşabilir.
- * Kendi kişisel özellikleri yönüyle güven duyulan, kabullenilen, samimiyetle saygı duyulan bir lider olup davranışlarında sürekli tutarlıdır.
- * Örgütün en yüksek hedefini gerçekleştirmek için genel bir amaç belirleyerek ekipler kurar, takım faaliyetleri geliştirir, sosyal etkinlikleri organize eder.
- * Örgütün hedeflerini önceliklerine göre belirleyerek temel oluşturacak geliştirdiği yaratıcı ve yenilikçi yolları örgütün değerleriyle bütünleştirebilir.
- * Örgütte en çok insanı önceleyerek onların bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya verdiği önem nedeniyle örgütsel bağlılığı artırır.

2.4.6. İnovasyon (Yenilikçi) liderlik

İngilizce, “innovation” sözcüğünün “yenilik”, “yenileşim” anlamlarındaki karşılığı olarak Türkçe literatürde “inovasyon” terimi kullanılmaktadır. İnovasyon, bir örgütün potansiyel beklentileri karşılamak amacıyla şimdiye kadar olan ürünlerinden büyük ölçüde farklı olarak geliştirilmiş veya yeni bir çıktı veya süreç olarak tanımlanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma açısından zorunlu görülen yenilenme sonucunda sosyal bir yarar ve değer oluşması beklenmektedir (Uzkurt, 2022, ansiklopedi.tubitak.gov.tr).

Yenilenen liderlik yaklaşımları liderlere yeni ve yenilikçi yetkiler, görevler ve sorumluluklar yükleyebilmektedir. Olumlu yönde değişim anlamına gelen inovasyon, sistemlerin varlığını sürdürebilmesi açısından modern çağda zorunlu görülmektedir. Küreselleşen dünya sistemlerinde inovatif (yenilikçi) yaklaşımı benimsemeyen organizasyonların kapasitesini koruması bile mümkün görülmemektedir. Örgütün tüm unsurlarının yetkinliğinin artırılması

anlamına gelen kapasite artırımı, inovatör/yenilikçi bir yönetim ihtiyacını doğurmaktadır (Uçan, 2019, s. 280).

Yenilikçi liderlik, yenilenmeyi yönetme sürecinde yeni fikir ve düşünceler ile yenilikleri örgütün amaçlarına uygun ölçülebilir ve gözlenebilir faydalara evirebilen liderliktir. İnovasyon için bu süreçte; ilk işlev, fikir üretilmesi ve fikirlerin sentezlenmesi ve değerlendirilmesi; ikinci işlev, sentezlenen yenilikçi görüşlerin, Ar-Ge faaliyetleri ile örgütün hedeflerine uygun ürün, hizmet veya sürece dönüştürülmesi; üçüncü işlev ise yeni veya geliştirilen ürün, hizmet ve süreçlerin faydaya dönüştürülmesidir (Uzkurt, 2022, ansiklopedi.tubitak.gov.tr).

Gerçekleştirildiği alana ve düzeye göre; sürecin yenilenmesi, ürünün veya hizmetin yenilenmesi, satışın/pazarlamanın yenilenmesi ve örgütün (organizasyonun) yenilenmesi olmak üzere inovasyonun dört farklı boyutu bulunmaktadır. İnovatif liderlik uygulamalarında önceleri çok önemsenmeyen hizmetin yenilenmesi, ürün yenilenmesi kategorisiyle aynı düzeyde değerlendirilmektedir.

İnovasyon yönetsel biçimiyle; gelecek yönetimi, yol haritası, fikir yönetimi, inovasyon süreci, yenilenme kültürünün tasarımı, portföyün yönetimi ve kontrolü, üretim ve mülkiyet haklarının belirlenmesi, yenilenmeyi genişleterek ağ oluşturulması, değişimin yönetimi, bütün bu süreçlerin kurumsal yapı altında birbiriyle bütünleştirilmesi konularında işlevsel olabilmektedir. İnovasyon liderlikte birincil hedef, yaratıcılığı teşvik eden bir örgüt ikliminin oluşturulmasıdır (Uçan, 2019, s. 280, 287).

İnovatif liderlik stilinde yenilenme ve liderlik bütünsellik ifade etmektedir. İnovatif liderler üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, yenilenme/inovasyon için riskleri yönetebilmek, meraklı olmak, cesurca liderlik yapabilmek, fırsatları değerlendirmek, örgütün stratejik hedeflerini korumak gibi 5 temel özelliğe sahip olunması gerektiğini göstermiştir (Akyürek, 2020, s. 19-20).

İnovatif liderlerin özellikleri sıralanacak olursa:

- * Yenilikçi fikirler üretebilen, fikirlerini geçerli hale getirebilen, süreç içerisinde risk veya gerekli gördüğü durumlarda planında gerekli düzenlemeleri yapabilen,
- * Araştırmacı, öğrenmeye meraklı, hep daha fazla inceleyen ve araştıran, yeni şeyler öğrenilmesi adına riske girebilen, bilgilerini güncel tutarak takipçileri üzerinde etki uyandırabilen,
- * Yeni fikir ve düşünceleri, yeni gelişmeleri kolay benimseyen ve uyum sağlayabilen, yenilikçi düşünceleri teşvik eden, hataları düzelterek yenilikleri destekleyen,
- *Krizleri fırsata dönüştürerek, güçlükler karşısında alternatif çözümler üretebilen,
- *Görüşlerini zorlama olmadan kabul ettirebilen, zorlanmadan yenilikçi görüşleri kabul edebilen,
- *Bir fırsat ortaya çıktığında inisiyatif alabilen, yön değiştirebilen, planını güncelleyebilen,

- * Yenilik yaparken kurulan takım üyelerinin yeteneklerini iyi tanıyabilen ve onları hedefler doğrultusunda değerlendirebilen,
- * Birbirinden farklı görevleri olan ekipler kurabilen, bilgiyi artırıcı stratejiler geliştirerek üyelerini yenileyebilen,
- * Çoğulcu bir yaklaşımla geliştirdiği farklı stratejilerle ilgili riskleri önceden öngörebilen,
- * Çok destekle hedefine yürüyebilen, özgür ruhlu ve meraklı olan liderler yenilikçi liderler olup, inovasyon liderlik stiline sahiptirler.

2.4.7. Kültürel liderlik

Kültür insanların eğitim yoluyla belirli süreçlerde sonradan aktarılacak gelen ve öğrenilen bir yönelim ve alışkanlıktır. Toplumsal bir yönü olup, değişkenlik arz eder ve süreklilik taşır. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayarak bireysel ve toplumsal güven ve doyum sağlar (Karahan, 2019, s. 159).

Günümüzde liderlik söz konusu olduğunda daha çok örgütte değişimi planlama yönetme, yeniden yapılanmaya gitme yönlerine ağırlık verildiği görülmektedir. Liderlikle ilgili literatürde; takipçiler, lider, hedef ve örgüt/kurum olmak üzere dört unsur ön plana çıkmaktadır. Yine toplumun beklentilerini karşılayabilme, çevre faktörü, ahlaki ve kültürel değerler liderlik tarzlarını belirleyebilmektedir. Liderin sahip olduğu güçler ise kültürel güç, teknik güç, insani özelliklerinden gelen kişilik güçlerinden oluşabilmektedir. Örgüt ise yaşamını anlamlandırarak yaşayan insanla bütünleşerek anlam kazanan bir sistemdir. Çalışanların hayata verdikleri anlamları iş ortamına yansıtılmalarını düşünmek gerçekçilikten uzak bir yaklaşımdır (Şişman, 2014, s. 71). Örgüt üyelerinin bir araya gelerek meydana getirdikleri değerleri, oluşturdukları algıları paylaşabildikleri oranda örgütte örgüt kültürü oluşacak ve bütünleşme sağlanabilecektir (Karahan, 2019, s. 163).

Kültürel liderlik, örgütteki bireylerin düşünüş ve algılarını yönetebilme ve onları ortak bir amaç etrafında birleştirebilme becerisi gerektirir. Bunun için de kültürel liderin örgütte oluşturması gereken ilk unsur örgüt kültürü olmaktadır. Örgütün vizyonunu belirlemek, misyonunu ortaya koymak ve bunların işlevsel bir şekilde sürekliliğini sağlamak kültürel liderliğin gereğidir (Karahan, 2019, s. 165). Kişisel nitelikler, durum algısı, vizyon ve misyon, takipçilerin lideri algılama biçimleri, performans, liderin tutumları, liderin yönetsel uygulamaları, kültür formlarının örgütte kullanımı, süreklilik vb. unsurlar kültürel liderliğin temel unsurlarıdır (Gökalp, 2018, s. 32-33).

Liderler yaşamlarını sürdürdükleri toplumun kültüründen bağımsız düşünülmemeyeceği gibi bir örgüt de liderin ve örgüt üyelerinin kültüründen bağımsız düşünülemez. Kültürel lider, en tepesinde bulunduğu örgütün değerlerini örgüt üleriyle birlikte oluşturabilen, örgüt normlarının tüm örgüt üyelerince kabullenilmesini ve içselleştirilmesini sağlayabilen ve bu değerlere biçim ve yön vererek devam ettirebilen kişidir (Karahan, 2019, s. 166-167).

Kültürel liderlikte örgütsel semboller ve liderlik tarzları arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığı kabul edilmektedir. Örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmalarda örgüt sembolleri de örgüt kültürü açısından önemli hale gelmiştir. Bir örgüte özgü oluşturulacak anlamlar ve semboller, liderin temel kontrolünü, koordinasyonunu ve örgüt üyelerini etkileme aracı olarak onun liderliğine güç katan etkili bir unsurdur. Bu noktada kültürel bir liderin herkesçe anlamlandırılabilen örgüt dili oluşturması gerekir (Şişman, 2011, s. 96).

Kültürel bir liderin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için, liderlik becerileri, insan kaynakları yönetimi, eğitim, sembolik anlamlandırma ve kültürel yeterliliklerin olması gerekir. Kültürel lider, anlaşılır ve net bir misyon oluşturarak bunu destekleyebilen, örgütte kullanabilen, değişimleri dikkatle izleyerek, örgüt kültürünü değişimler doğrultusunda doğru kodlayarak yenileyebilen ve değişimi kabullendirebilen, kendisini geliştirirken eğitime ve örgüt üyelerini geliştiren ve onları öğretebilen, örgüt üyelerini değerlendirme süreçlerinde aktif olarak işe katan, örgüt kültürünü geliştirmek için anlamlı gündemlerle toplantılar yapan ve üyeleri sık sık ortak bir amaç etrafında birleştirebilen ve örgüt kültürünü kendi davranışlarında modelleyebilen liderdir (Karahan, 2019, s. 171-72).

2.4.8. Otantik liderlik

İngilizce, “Authentic” kelimesinden Türkçeye gelen “otantik” kavramı, gerçek, hakiki, doğru, özgün, samimi vb. anlamlara gelmektedir (Çankaya, 2019, s. 58).

Değişime açık olmayan, geleneksel toplumların toplumsal değerlere bağlılığı, eğitim, aile, ekonomi, dini düşünce vb. toplumun tüm sosyal yapılarında muhafazakar düşüncelerle kültürel değerlere saygı ve bağlılığı esas alan itaatkar bireylerin talepleri sonucu ortaya çıkmıştır (Eren, 2004, s. 458).

Liderlik tarzları içinde, rasyonel yaklaşımlar yerine duygusal yönün en ağır bastığı liderlik otantik liderliktir. Otantik liderliğin dayandığı temel yaklaşım, insanın duygusal yönünün ağırlıklı olduğu görüşüdür. Duygusal yön ve özümsemiş değerlerin rol model olduğu düşünüldüğünde özellikle eğitimde ve okul yönetiminde en etkili liderlik türlerinden biri otantik liderliktir (Aydınhoğlu, 2020, s. 19-21).

Goleman, duygusal zekanın otantik liderliğin cevheri/özü olduğunu savunmaktadır. İnsanın kendisini bilme, kendine yolculuğu, kendini geliştirme gibi becerileri otantik liderliğin temel anlayışıdır. Kendisini iyi bilen otantik bir lider, kendisi hakkında da dürüst davranabilen, açık sözlü ifadeleri ile astları üzerinde etki oluşturabilen liderdir. Özümsemiş ahlak ve öz farkındalık, açıklık ve netlik, bilgi ile değerlerin aynı oranda önemli olması otantik liderlikte öne çıkmaktadır (Çankaya, 2019, s. 59-60). Goleman, insan zihnini, düşünmesini sağlayan “akılcı zihin” ve hissetmesini sağlayan “duygusal zihin” olmak üzere iki zihin türüyle sınıflandırmaktadır. İki zihnin uyum içinde olması, akıl-duygu dengesinde tepkilerimizin belirlendiğini ifade etmektedir (Goleman, 1993, s. 23).

Otantik liderlik, yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular sonucunda örgütlerde olumlu bir havanın oluşturulması, güven duygusunun artmasını sağlayan liderlik türü olarak kabul edilmektedir (Çankaya, 2019, s. 67). Gardner, Avolio, Luthans, May, Walumbwa gibi araştırmacılar, otantik liderliği farklı perspektiflerle tanımlamak ve otantik lider ile izleyicilerinin gelişimsel süreçlerini sentezleme amaçlı çalışmalarda bulunmuşlardır. Gardner, Avolio ve Luthans, otantik liderliği modellerken öz farkındalık ve özdenetim boyutunu ön planda tutmuşlardır (Yaşbay, 2011, s. 36).

Tablo 2.2. Otantik Liderlik Bileşenleri

YAZARLAR	OTANTİK LİDERLİK BİLEŞENLERİ			
Kemis (2003)	Farkındalık	Tarafsız değerlendirme	Davranış	İlişkisel Otantiklik
İllies, Morgeson ve Nahrgang (2005)	Öz farkındalık	Tarafsız değerlendirme	Otantik davranış	Otantik ilişkisel yönelim
Gardner, Avolio, May Luthans, ve Walumbwa (2005)	Öz farkındalık	Dengeli değerlendirme	Otantik davranış	İlişkilerde şeffaflık
Sexton (2007)	Öz farkındalık	Öz düzenleme ve gelişim	Olumlu etik anlayış	İlişkilerde şeffaflık
Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing ve Peterson (2008)	Öz farkındalık	Bilgiyi dengeli değerlendirme	İçselleştirilmiş ahlak anlayışı	İlişkilerde şeffaflık

Kaynak: Luthans, Fred ve Avolio Bass. (2003). *Authentic leadership: A Positive Development Approach*, Sanfransisco: Berrett Koehler Inc. s. 241.

Otantik liderlerle ilgili, yapılan tespitlerde şu nitelikler ön plana çıkmaktadır:

- * Tutumlarını kendileriyle özdeşleştirdikleri değerler ve kanaatlerle belirlerler.
- * Kendilerine karşı dürüst oldukları için güçlü kişiliklerinden başkalarını memnun etmek için taviz vermezler.
- * Kendilerine destek veren diğerlerine hizmet etmek isterler ve bunun için fedakarlıkta bulunabilirler.
- * Onlar, makamı, statüyü ve kariyeri ikinci planda tutup, şahsi menfaatler yerine toplum çıkarlarına motive olmuşlardır.
- * Kurum kültürü gelenekselleşmiş, yerleşik sosyal kültüre sahip örgütlerde kendilerini nasıl kabul ettireceklerini ve örgütsel değişimi gerçekleştirmek için yapacakları yeniliklerde yararlanacakları kültürel değerleri çok iyi tanırlar.
- * Kişisel değerleri etkinliklerle, etkinlikleri de örgütün değerleriyle bütünleştirme çabası güderler.
- * Otantik liderlik özellikleri doğuştan getirilmeyip, sonraki bilgi ve birikimlerle elde edilmektedir.
- * İlişkilerinde şeffaftırlar, çevresindeki insanları nasıl etkilediklerini kavrayabilirler.

* Kendi değerleri ile uyum içerisinde davranışlar sergileyebilen güçlü kişilikleri vardır (Çankaya, 2019, s. 59-60, 69).

Gary Yukl, otantik liderlik teorilerinde liderin inandığı değerler ile lider davranışları arasındaki tutarlılığın, takipçilerin değerleriyle de tutarlı varsayıldığına dikkat çekerek eleştiri yöneltmektedir. Yukl'a göre otantik liderlerin, bazı takipçilerinin değerlerini, bazı takipçilerin de otantik liderin değerlerini reddetmeleri durumunda takipçilerin liderleriyle ve liderin de takipçileriyle ilgili yargıları olumsuz olacaktır. Bu da liderin sahip olduğu değerleri izleyicilerinin benimsemediğinin farkında olan otantik liderin, kriz zamanlarında çekinik ve endişeli olması nedeniyle duygularını tam bir şeffaflık ilkesiyle yansıtamaması sonucunu doğuracaktır. Böylesi durumlarda lider ne kadar samimi ve gerçekçi olursa olsun, izleyicilerin liderleriyle ilgili güvenlerinin sarsılabileceğini savunmaktadır. Yukl, ayrıca otantik liderliğin özellikler teorisinin bir tanımı mı yoksa ideal bir etik liderlik mi olduğu konusunun net olmadığını ve daha çok incelenmesi gerektiğini iddia etmektedir (Yukl, 2011, s. 352).

2.4.9. Hizmetkar liderlik

Hizmetkar liderlik, 1970'li yıllarda Robert K. Greenleaf'in liderliği hizmetkarlık yönünden ele almasıyla gündeme gelmiştir. Hizmet etme niyetiyle gönülden başlayan süreçte bilinçli bir liderlik stiline dönüşen liderlik tarzıdır. Hizmetkar liderlikte, alçak gönüllü olan hizmetkar liderin tutarlı davranışları bulunmaktadır ve otantik benliği bütünleştirici, şeffaf ve güvenilirlerdir. İlişkilerinde adalet ön planda olan hizmetkar liderde güvene dayalı işbirlikleri esastır. Değerli ve yüce bir maneviyat ile vizyonuna sadıktır ve düşünce davranışları inandığı ahlaki erdemlerle tutarlıdır. Örnek bir rol model olan hizmetkar lider, ikna kabiliyeti ile takipçilerini yönlendiren ve onları geliştirerek güçlü tutan kişidir (Hatipoğlu, 2019, s. 107-108).

Farling gibi bazı araştırmacılar, hizmet etme düşüncesinin gelişen süreçte hizmetkar bireylerce bilinçli olarak liderliğe dönüştürüldüğünü öne sürmektedirler. Hizmetkar liderler, liderliği önceleyen liderlere kıyasla hizmet etmeyi liderliğin önüne alarak kendileri dışındaki insanların sorunlarını ve ihtiyaçlarını gidermek için çabalamaktadırlar (Yukl, 2011, s. 349).

Liderin hizmetkar olup olmadığını denetlemenin yolu, onun örgüt üyelerini izleyip izlemediği, izleyicilerinin özgüvenleri, itibarları, sağlıkları ve eğitimlerini geliştirmek için onlara hizmet edip etmediği, bireyler üzerinde etkileme özelliği olup olmadığı ve bunu üst düzeyde kullanıp kullanılmadığına bakılmaktadır. Bu anlayışta liderin, iletişim ve ilişki kurduğu insanlar ön plana çıkmaktadır. Üstün erdemler üzerine inşa edilen insani ilişkilerde liderin hem çalışanlar hem müşteriler hem de örgüt için yüksek verim sağlamaya dönük hizmetler geliştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle lider için örgütler değil, örgütleri oluşturan takipçileri üzerine yoğunlaşmak gerekmektedir. Farling, Stone ve Winston hiyerarşik bir modelin tasvirini yaparak döngüsel bir süreçte, vizyon ve hizmet dengesi ile lider ile çevre arasındaki ilişkileri kapsadığını ifade etmişlerdir (Hatipoğlu, 2019, s. 106-107).

Hizmetkar liderlikte, alçak gönüllü olan hizmetkar liderin tutarlı davranışları bulunmaktadır ve otantik benliği bütünleştirici, şeffaf ve güvenilirdir. İlişkilerinde adalet ön planda olan hizmetkar liderde güvene dayalı işbirlikleri esastır. Değerli ve yüce bir maneviyat ile vizyonuna sadıktır ve düşünce davranışları ahlaki erdemlerle tutarlıdır. Örnek bir rol model olan hizmetkar lider, takipçilerini yönlendirir ve onları geliştirerek güçlü tutar (Hatipoğlu, 2019, s. 107-108).

Goleman'ın duygusal zekası hizmetkar liderlikte en önemli unsurlardan biridir. Hizmetkar liderin insanları etkileyerek popüler olmak gibi bir gayesi yoktur. O kendi kişilik ve kimliği ile ilkeleri ve duruşu olan ve takipçilerini etkileyebilen bir liderdir. Düşüncelerinin arkasında güçlü ve özgün bir felsefi derinlik bulunan hizmetkar lider, kendisi için değil de diğerleri için hizmet üretme anlayışındadır, bunun için de toplumun çıkarları kişisel çıkarların üzerindedir (Yukl, 2011, s. 152). Gereksiz tartışmalar ve rekabeti zaman kaybı olarak gören hizmetkar lider, hak ve hukuk ilkeleri gereğince hareket ederek, farklı bireylerin düşüncelerini yine o bireyler ve sosyal çevrenin iyiliğine olacak şekilde koordine eden liderdir (Çalışal ve Yücel, 2019, s. 169).

Belirlenen bütün görevlerin kendi bakış açısı ve kendi talimatlarıyla yerine getirilmesi yaklaşımında olan güçlü ve otoriter liderler kriz yönetiminde başarılı olamamaktadırlar. Liderin kenarda durarak, kişilerin inisiyatif kullanmalarına imkan tanınması kriz yönetimi ve çözümünde başarı getirmektedir. Otoriter ve kuralcı davranan liderler, yetki devirlerinden kaçınarak görev tanımlarında belirsizlik oluşturdukları için başarılı olamamaktadırlar. Kriz yönetiminde bağımsız hareket edilmesi ve eleştirel yaklaşımlara imkan verilmesi krizin çözümünü kolaylaştırdığından otoriter ve güçlü liderliğe göre hizmetkar liderlik daha başarılıdır (Voelaar, 2004, s. 496).

Hizmetkar liderliği modelleyen üç gösterge bulunmaktadır (Takala, 2009, s. 67):

- Hizmet*: İzleyicilerinin bireysel anlamda gelişmelerine odaklanan ve korumacı bir tavırla izleyicilerine bağlı olan, astlarının örgütteki yerini sağlamlaştırma konusunda gerekeni yapan ve etik değerleri önemseyen tavrıyla ön plana çıkar.
- Tevazu*: Alçak gönüllü olan hizmetkar lider, kendi kişisel çıkarlarını ve başarısını ön planda tutmaz. İzleyenlerin çıkarları önemlidir ve onların başarılarını kendi başarısı sayar.
- Vizyon*: Kendi tasarladığı vizyonu takipçileriyle paylaşır ve etki ve ikna gücünü kullanarak onların vizyonu kabullenmelerini sağlar.

Hizmetkar liderlik birçok yönüyle otantik liderlikle benzerlik göstermektedir. Aslında liderlerin otantik yönleri olmadan hizmetkar liderlik yapabilmelerinin mümkün olmadığını söylemek doğru bir çıkarım olarak değerlendirilebilir.

2.4.10. Paternalist liderlik

Fransızca “paternalisme” sözcüğünden Türkçeye geçen “Paternalizm” kelimesi, baba anlamına gelen “pater” kökünden türemiştir.

Paternalizm dayanağını, halkın korunması ve onlara yardım ederek refaha ulaşılması düşüncesinden almaktadır. Erkek egemen anlayışını ifade eden terimlerle paternalizm terimindeki “baba” kavramı arasındaki anlamsal yön göz önüne alındığında yönetim alanında kullanılan yeni bir yaklaşım olmasına rağmen savunduğu liderlik anlayışı eski zamanlara dayanmaktadır (Köksal, 2011, s. 103-104). Sahip çıkma ve koruma anlayışı liderlik tarzı olarak betimlenebilen Paternalist Liderlik, kültürel köklerden beslenmektedir. Modern çağda batılı yönetim bilim araştırmacılarının kendi sosyal yapılarından hareketle geliştirdikleri liderlik stillerinin aksine, paternalist liderlik anlayışı, Doğu ve Güneydoğu Asya ülkelerinin kültürlerine dayanmaktadır (Ataç Oral, 2019, s. 310-311).

Paternalist liderlik tarzının en önemli dört bileşeni; otoriter olmak, kuralcı davranmak, yardımseverlik ve aile anlayışıdır. Takipçiler üzerinde anlamlı etkileri olan babacan tavırlı paternalist lider, personeline her konuda yardımcı olur, onların her sorunuyla ilgilenerek çözümler noktasında yol gösterir, korumacı ve aile içinde olduğu gibi mutlu olarak iş görmelerini sağlamaya çalışır. Personelin gözünde paternalist lider, bir ailede çocukların gözündeki baba gibi dürüsttür ve güvenilirdir. Bu açıdan izleyicileri tarafından çok fazla sorgulanmamaktadırlar. Türk toplumu tarafından da benimsenen bir liderlik tarzıdır (Aydınlioğlu, N. 2020, 46).

Paternalist lider; takipçilerine disiplin ve otoriter bir tavırla davranan biri olarak onların yaşantılarını koruyup gözetken, onları yönlendiren bu yüzden de onlardan sadakatle bağlılık ve saygı bekleyen, yardımsever liderdir. Paternalist liderlerin ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Ataç Oral, 2019, s. 317-318).

- * Yönetimi altındakilere babacan tavırlar sergilemesi nedeniyle, iş yerinde aile atmosferi yaratabilir.
- * Takipçileri ile sıcak ve çok yakın ilişkiler kuran ve onları yakinen tanıyan, astlarının tüm problemlerine vakıf olarak onlarla samimiyetle ilgilenir.
- * Astlarının her türlü sosyal aktivitelerinde yanlarında olan, ihtiyaç duydukları her alanda onlara destek olan, aile sorunlarında arabuluculuk görevi üstlenebilen, kısaca astlarının tüm yaşamlarında varlığını hissettirir.
- * Uyguladığı paternalist liderlik nedeniyle takipçilerinden sadakat ve bağlılık bekler.
- * Hiyerarşiye ve statü farklılıklarına önem verir.

Paternalist liderlik üzerine yapılan araştırmaların bulguları, paternalist liderlik tarzının örgüt üyelerinin güven duygularını güçlendirdiğini, otoriter tavrın çalışanlarda adalet duygusunu

azaltmakla birlikte örgütsel bağlılıklarını artırdığını, çalışanların güdülenmelerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir (Ataç Oral, 2019, s. 322).

Günümüzde bireysel özgürlükleri sınırladığı düşüncesiyle eleştiriler yöneltirse de araştırma sonuçları paternalist tavırların dünyanın farklı bölgelerinde geçerliğini halen koruduğunu ve paternalist liderlere sempati duyulduğunu göstermektedir (Ataç Oral, 2019, s. 313).

Bu açıdan bakıldığında da paternalist lider yer aldığı örgüt ve takipçilerinin biz büyük bir aileyiz anlayışını kabullenmelerini sağlamaktadır. Onlara karşı büyük bir sorumluluk ve bağlılık duygusu içinde hareket ederek örgütün yararlarını kişisel yararlarına tercih eden bir profil çizmektedir.

2.4.11. Ruhsal (Spiritual) liderlik

İnsan hayatını yönlendiren öz, insanın kendi iç dünyası ile ilgili bir mahrem yön, insan yaşamına anlam katan ve yaşamının gayesini belirleyen güç, insanın aidiyetleri, bağlılıkları ve değerleri, yaşam enerjisi veren içsel kuvvet, iç huzura ulaşma ve mutluluk bulma çabası ruhsallık olarak ele alınmaktadır (Akduman, 2019, s. 117).

Fairholm ve Greenleaf tarafından ileri sürülen ruhsal liderlik modelinde topluma yoğunlaşma, adanmışlık ruhu, yönetim becerisi, vizyoner bir yaklaşım, güçlü güdüleme gibi boyutlar bulunmaktadır. Fairholm'un yaklaşımı Fry tarafından geliştirilerek modellenen ruhsal liderlikte, örgüt üyelerinde örgütsel bağlılık düzeyini en üst düzeyde tutma, örgütün ortak hedeflerine vizyoner odaklanma ve bu doğrultuda iş yürütme, birey ve takım etkinliklerinde performansı yükseltme davranış özellikleri görülmektedir. Ruhsal liderler, adanmışlık duygusu, ruhen mutlu olma, vizyonun kutsallığına inanma gibi bir çok manevi duyguyu kendisinde ve izleyenlerinde bütünleştirebilirler. Örgüt, manevi gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla üyelerinin manevi ve yüce duygularına hitabeden bir öğrenme ortamıdır. Bu nedenle işgörenler baskı ve korku yerine manevi bağlılıkla görev sorumluluklarını şevkle yerine getirdikleri için ruhsallığın hakim olduğu örgütlerde verimlilik artmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2009, s. 174-176).

Örgüt üyelerinde bireyselliği toplumsallığa dönüştürebilen, ben duygusu yerine biz duygusunu ön plana çıkaran ruhsal liderler, iş doyumunu güçlü tutma ve işe anlam katma, güçlü grup etkinlikleri ve normları, örgütsel değerler etrafında birleştirebilme konusunda ön plandadırlar (Akduman, 2019, s. 118-119). Ruhsal liderlik, kendisini ve izleyenlerini kabullenilmiş ve bağlanmış bir inanç ve manevi duygularla onları motive ederek bağlı olduğu kuruluşa ait olma duygusunu güçlendiren liderliktir. Hayata anlamlar katarak liderin kendisinin ve üyelerinin ruhen huzurlu olmalarını sağlayan spiritüel liderlikte, lider kendi inandığı değerleriyle izleyenlerinin gelişmesini ve mutlu olmalarını sağlayan manevi bir ortam oluşturur. Ruhsal liderliğin etkin olduğu örgütlerde liderlerin verdiği manevi duyguya dayalı ulvi amaç nedeniyle

para kazanmak ve kişisel menfaat elde etmek geri planda kalır ve örgütün vizyonu hep esas hedef olarak canlı kalır (Gedik, 2020, s. 26).

Kişinin yaşamındaki uygulamalarının iş hayatına anlam katması nedeniyle daha çok dinsel anlayışlarla da ilgili olan ruhsal yön, sadece dini bir inanışa sahip olmak olarak algılanmamalıdır. Ruhsal liderlikte din sadece bir bağlantı yolu gibi düşünülebilir. Ruhsal liderler inançları doğrultusunda tutum ve davranış geliştirerek çevresini etkileyebilen ve yönlendirebilen liderlerdir. Amacı hem kendisini hem de çevresini mutlu etmektir (Akduman, 2019, s. 119).

Hizmetkar liderlikle daha çok örtüşen manevi ruhsal liderlik teorisinde liderin takipçilerini etkileme biçimleri açık ve net bir şekilde açıklanamamaktadır. Yakın ilişkiler ve dostane bağları sağlayan değerlerin her ruhsal liderlikte farklı olması, izleyenlerin bağlı olduğu manevi liderin, göreceli bir değeri olması nedeniyle ruhsal liderlikte tanımlanamayan bir çok nokta bulunmaktadır. Yine de bir çok teorisyene göre maneviyat ile din farklı olsa da ruhsal liderlikte en önemli faktörün inanç bağı veya din olduğu görülmektedir ve dini inançlar ruhsal liderliği teşvik etmekte ve güçlendirmektedir (Yukl, 2011, s. 351).

2.4.12. Simbiyotik liderlik

Yunanca “simbiyosis” kökünden gelen Simbiyotik terimi, birlikte yaşamaya dayalı olarak liderlikte kullanılmaktadır. Biyoloji biliminin sahasına giren bu terim, evrendeki canlı organizmalarının birbirine bağımlı olarak birlikte yaşamalarından hareketle yönetim bilimine uyarlanmıştır. Evrendeki canlıların ya birbirinin bünyesinde yada birbiriyle etkileşim halinde varlıklarını sürdürdükleri ve birbirine fayda sağladıkları gerçeğinden yola çıkarak, yönetim alanında örgüt bileşenleri tasvir edilmekte ve bileşenlerin yönetimi de simbiyotik liderlik olarak tanımlanmaktadır. Hem örgütün kendi üyeleri arasındaki etkileşimi, hem de örgütün diğer organizasyonlarla etkileşiminin öncülüğünü birleştirici bir rol ile yerine getirme liderliği, simbiyotik liderlik olarak ifade edilmektedir (Köksal, 2011, s. 63-64).

Benzer örgütlerde aynı üretme potansiyeline sahip benzer iki örgütün veya farklı örgütlerin birbirini etkileyerek ve geliştirerek değişimlere ayak uydurması simbiyotik ilişki olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2019, s. 142).

Simbiyotik ilişki biçimlerinde, tek taraflı işbirlikleri ve karşılıklı işbirliği yaparak ortak fayda sağlamak ve başarıyı artırmak gibi faydalı; başkasının sırtından geçinmek, asalaklık (parazitizm) gibi zararlı işbirlikleri görülebilmektedir. Bu tarz yapılarda ön plana çıkan simbiyotik liderlik, örgüt üyelerinin performansları doğrultusunda ödüllendirilmesi, örgüt üyelerinin birbirine, liderine ve örgütüne sağlam bir güven duyması, birbirini geliştirerek ortak fayda elde etmelerini sağlamayı hedefleyen modeldir (Demir, 2019, s. 143).

Sinerji, rekabet ve değişim simbiyotik ilişkilerde en önemli üç kavramdır. Zararı minimuma düşürmeyi hedefleyen simbiyotik liderler güçlü takımlar kurarlar. Simbiyotik lider, örgütün

kendi bileşenleri ve örgütün farklı, örgütle aynı veya farklı sektörlerdeki diğer örgütlerle etkileşimini planlama, koordine etme ve finansmanını sağlamak konusunda liderlik yapar. Örgüt üyeleri arasında güveni sağlayan, ortak inançlar ve değerler sistemi oluşturarak katkıyı en üst düzeye çıkaran, adil kriterlere dayanan ödüllendirme sistemi geliştirebilen, örgütün amacı doğrultusunda işgücü verimini artıran, örgüt üyelerinin gelişimi ve yeteneklerinin en yüksek seviyede kullanılabilmesi için uygun örgüt iklimi oluşturabilen liderler simbiyotik liderdir. Bütün bu işlevlerin yerine getirilmesi simbiyotik yaklaşımda değişimi temel haline getirmektedir (Edwards, 1992, s. 28).

Simbiyotik liderlik, insan merkezli yaklaşımı esas almaktadır. Buna göre simbiyotik liderlik insanın yaratılışına uygun çalışma ortamı oluşturmak suretiyle her bir üyenin doğasında var olan yaratıcılığı ortaya çıkartarak değişimi gerçekleştirebilmektir. İnsana değer veren, onların yerine kendini koyabilen birlikte yaşama anlayışı ile örgütü ve liderliğin varlığını işgörenlerin varlığından kaynaklandığını bilen, işçileri örgüte kazandıran değil, örgütü işçilerine kazandıran bir yapı olarak görmek simbiyotik liderliğin temelini oluşturmaktadır. Simbiyotik liderlikte, örgütün tüm bileşenleri, kazan kazan anlayışı içinde birlikte yarar sağlama amacı güderler (Demir, 2019, s. 152).

2.4.13. Kuantum liderlik

Son günlerde oldukça popüler hale gelen “kuantum” terimi, TDK sözlüğünde, bir dalganın olası değerlerinin alt değer kümelerinden biri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023, sozluk.gov.tr).

Klasik fiziğin atomaltı parçacıkları (küçük evrenleri) açıklamada yetersiz kalması üzerine ortaya çıkan “Kuantum Teorisi”, bir sistemin alt parçalarının konum ve süreç itibarıyla bilinemeyecek etkileşimini izah etme amacının sonucunda gelişmiştir. Kuantum liderlik, fizik bilimindeki atomları analiz etmek için ortaya atılan “kuantum teorisinden” hareketle sosyal bilimlere uyarlanan bir yaklaşım olarak ele alınabilir (Yücebalkan, 2020, s. 1358; Doğan, 2019, s. 252). Kuantum düzeneği somut varlıklarla ilgili hiçbir şeyin kesin olmadığı ve onları ölçünceye kadar kesin nitelikler taşımadığını varsayar. Nesnelerin mekan ve zaman yönünden gidişatlarının ve hareket tarzlarının karmaşık ve öngörülemez olması bozulmuşluk veya düzensizlik anlamına gelmeyip, birbiriyle yakın ilintilerinin bilinmeyen bir düzenliliğin sonucudur (Doğan, 2019, s. 257).

Doğadaki tüm unsurların birbiriyle kestirilemez bir şekilde etkileşimde bulunduklarını varsayan kuantum teorisinin yönetim bilimine uyarlaması sonucunda “kuantum liderlik” literatüre geçmiştir (Erçetin vd. 2018, s. 110).

Kuantum liderlik yaklaşımında, sistem her zaman bilinen ve belirlenen şekilde yönetilemez. Mevcut şartları koruyan ve belirlenen programı uygulamak bu açıdan her zaman mümkün olmaz. Fizikte maddelerin parçalanmasında olduğu gibi yeri geldiğinde yaşanabilecek bölünme veya kaos ortamında standart liderlik stilleri başarılı bir yönetim için yeterli gelmeyecektir.

Her şey zamanla değiştiği için, öngörülemezlik şeklinde sürekli değişen örgüt yönetiminde de etkili, isabetli bir liderlik tarzı gerekmektedir. Kuantum liderliğin dayandığı bu temel varsayım, liderliğin her yerde ve her zamanda standart olamayacağı görüşünü ortaya çıkarmıştır (Doğan, 2019, s. 259).

Örgütlerin hızla değişen dünyada radikal değişimler yaşayabilmesi için kuantum liderler tarafından yönetilmesi gerekmektedir. Doğadaki kuantum döngüler sosyal yapılarda da (örgütlerde) görülmektedir. Kuantum yaklaşımına göre kuantum liderlik, ortak bir vizyon oluşturarak sinerjik bir etkileşim yaratma, örgütün tüm bileşenlerini ve çevresini tüm faktörleri dikkate alarak göz önünde bulundurma, (Erçetin vd. 2018, s. 111-112) herkesçe kabullenilen vizyon oluşturma, işbirliği ortamı oluşturarak örgüt üyelerinin birbirini desteklemesini sağlama, örgütün her bir üyesini muhtemel lider olarak kabul etme, kaoslardan fırsat oluşturma ve oluşan fırsatları faydaya dönüştürme yetkinliğini gerektiren bir liderliktir (Yücebalkan, 2020, s. 1362). Bu paradigmanda liderliğin sonuçları öngörülemezliği için liderin ayırt edici özellikleri örgütteki etkileşim sonucunda belirginleşmektedir. Kuantum lider, işgörenlerle açık iletişim kurabilen, kaos ve belirsizlik ortamlarında hızlı ve isabetli kararlar vererek yaratıcı bir tarz geliştirebilen çalışanlarına güven verebilen, yeni düzey ve zamanda geleceği şekillendirmek amacıyla vizyoner bir örgüt iklimi tasarlayarak uygulayabilen kişidir (Kosa, 2020, s. 918).

Dünyadaki yeni düzeni, karmaşa düzeni veya dalgalanma düzeni şeklinde betimleyen kuantum liderlik anlayışı, kaos ile yaratıcılık, büyüme ile bozulma etkileşimini koordine edebilecek, tüm faktörleri aynı anda, belirsizlik ve çoklu evrenler göz önünde bulundurarak bütün unsurları koordine edebilecek, yaratıcı tarzlar geliştiren liderlik, kuantum liderliktir (Doğan, 2019, s. 265, 270).

2.4.14. Toksik liderlik

Liderlik tarzları içinde örgütlere ve örgüt üyelerine zarar verebilme potansiyeli yüksek olan liderlik türleri de bulunmaktadır. Günümüzde örgütlerde başarı veya başarısızlık sebeplerinin en başında liderlik stilleri geldiği görüşünün genel kabul gördüğü ifade edilmişti. Örgüt üyelerini, örgütün hedefleri doğrultusunda harekete geçirebilmek için liderliğe, liderliğin de bazı güçlere ihtiyacı bulunmaktadır. Güçlerini kullanırken örgüte, örgütün tüm unsurlarına olumsuz özellikleri nedeniyle zararları dokunan liderlik stillerinden biri de toksik liderliktir (Türesin Tetik, 2019, s. 229).

Bu çalışmada, daha önce ele alınan liderlik tanımları gereği, “toksik lider” teriminin çalışmanın liderlik anlayışı ile uyuşmadığını belirtmek yerinde olacaktır. Modern yönetsel yaklaşımlarla betimlenmeye çalışılan “liderlik” terimi ile “toksik” kelimesinin bir arada kullanılması ve toksik ifadesinin liderliği nitelemesi, liderliğin felsefesi, “liderlik” kavramının anlamsal çerçevesi, liderlik algısı, liderliğin mantıksal örgüsü, pratikteki karşılığı ile tutarsızlık arz etmektedir. Zira despotluk, değersizlik, illegal ve insani olmayan bir tutum liderlik

ilkeleriyle çelişmektedir. Ancak günümüz literatüründe liderlik üzerine yapılan analizlerdeki kavram kargaşalarını da göz önünde bulundurmak burada daha bilimsel bir tutum olacağından literatürde yer alan “Toksik Liderlik” bu çalışmada da ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır.

Tıbbi bir terim olan toksik ifadesi sözlükte sağlığa zararlı ve zehirleyici olan şeklinde tanımlanmaktadır. 1990’lı yıllara girilirken kullanılmaya başlanılan toksik liderlik; güvenilir liderlik yeşil ışık, dönüşümcü liderlik sarı ışık, toksik liderlik kırmızı ışık olarak trafik lambalarından esinle analiz edilmiştir. Örgüt üyelerinin liderin tutumlarından psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak sürekli zarar gördükleri liderlik tarzı toksik liderlik olarak ifade edilmektedir. Bu liderler takipçilerine çok zarar veren, onları hayattan soğutan yaşam enerjilerini tüketen (zehirleyici) liderlerdir (Türesin Tetik, 2019, s. 231). Yıkıcı davranışları bulunan, işlevsiz pasif kişilik özellikleri olan toksik liderlerin bulunduğu örgütlerde; çalışanların aşırı stresli, güvensiz, mutsuz ve depresyon düzeyleri yüksek oldukları için örgütsel bağlılıkları düşüktür (Zengin, 2019, s. 2757).

Güç zehirlenmesi yaşayan toksik liderlerin davranışları şu şekilde analiz edilebilir (Türesin Tetik, 2019, s. 235-237):

- * Takipçilerini her geçen gün daha çaresiz bırakarak, onları küçük düşürürler, cesaretlerini kırarlar, ötekileştirirler, saf dışı bırakırlar.
- * Takipçileri dışındakilerle birlikte kendi takipçilerinin de kişilik haklarını ihmal ederler.
- * İzleyicilerinin zayıf noktalarına yoğunlaşarak onların kaygı, endişe ve korkularıyla meşgul olurlar.
- * İzleyicilerin kapasitelerini devre dışı bırakmak için onların potansiyellerine zarar vererek bağımsız hareket etmeyi tercih ederler. Kendilerini süper kahraman ilan edip, ben olmazsam burası kurtulamaz, anlayışıyla hareket ederler.
- * Kendilerinin sorgulanmasına müsaade etmezler; adaletleriyle ve liderlik özellikleriyle ilgili eleştiriler yerine teslimiyet beklerler.
- * Soru, sorun ve konular konusunda izleyicilerine güvenmezler; onların art niyetli oldukları varsayımıyla, yanlış yol ve yöntem gösterirler.
- * Doğru, adil, yasal olana yönelik sistemlerin yapısını bozarak etik ve yasal olmayan, konusu suç teşkil eden olaylarla ilgilenirler.
- * Yeni liderlerin seçimine engel olmak için despot yöntemlerle illegal yollara başvururlar.
- * Lider yetiştiremezler, liderlik potansiyeli olanları köreltirler.
- * Başkalarına zarar verme potansiyeli bulunan izleyicilerini ikna etmek için onlara iyi davranırlar.
- * Sorunlar karşısında suçu daima başkalarına yükleyerek günah keçisi seçerler ve diğerlerini onlara karşı kıskırtırlar.
- * Haksızlıkları, problemleri, adam kayırmayı, adaletsizliği, örgütün veya kendi yetersizliklerini görmezden gelirler.

- * Herhangi bir kriz olmadıkça karar vermezler, normal zamanlarda septik tutumlar sergilerler, kriz zamanlarında verdikleri kararlar akılcılıktan uzak hızlı, isabetsiz kararlardır.
- * İzleyicilerine argo kullanabilen, onlara kötü sözler söyleyerek aşağılayan, egoist, sömürücü olabilirler. Kendisi dışındakileri yıkmaya, sindirmeye ve zehirleyerek öldürmeye yönelik davranışların tamamını bilinçli olarak bile bile, kasten gerçekleştirirler.

Greene ve Elfers, güç ve iktidar sahibi olabilmek, dikkat çekmek, mutsuz, karamsar olanlardan uzak durmak, dürüst ve cömert olmak, dost gibi görünüp casus gibi çalışmak, güçlerini yoğunlaştırmak, kendini yeniden yaratmak, her şeyi sonuna kadar planlamak, insanların zayıf noktasını keşfetmek, bedavaya değer vermemek, değişim gereklidir bilmek fakat ani ve büyük değişimlerden kaçınmak, mükemmel olmak ama asla mükemmel görünmemek, zafere ulaşıldığında nerede duracağını bilmek şeklinde güç ve iktidar sahibi olmak için 21 ilke tespit etmiştir (Greene ve Elfers, 2021, s. 5). Bu yasalar incelendiğinde günümüzde modern liderlik anlayışlarıyla birlikte etkili olabilmek için otoriter bir yöneticilik anlayışının varlığını halen koruduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak liderlik, sadece örgütlerin üst sistemlerinde gerçekleştirilen bir işlev olmayıp örgütün en küçük sistemi de dahil tüm insan kaynakları için geçerlidir. Okulda bir öğrenci için düşünülebileceği gibi, il milli eğitim müdüründen devletin en üst kademelerine kadar herkes için geçerlidir. Liderlik tarzlarının tamamıyla ilgili olan lideri lider yapan güçlere burada değinmek yerinde olacaktır. Liderin, izleyicilerini peşinden sürüklemesini ve takipçilerini etkilemesini sağlayan güç türleri (Ataman, 2009, s. 545):

Yasal Güç: Resmi yetkilerinden ve statüsünden gelir.

Ödül Gücü: Astlarda beklenileni başarmaları halinde ödüllendirileceği beklentisi oluşturma.

Zorlayıcı (otorite) Gücü: Korkutma ve cezalandırma anlayışıdır.

Benzeşme Gücü (karizma): Liderin kişiliği kaynaklı izleyicilerini kendisine bağlama gücü

Uzmanlık Gücü: Liderin deneyim ve bilgilerine dayalı teknik ve uzmanlık gücü.

Literatürde modern liderlik stilleri olarak sürdürücü, girişimci, katılımcı, işbirlikçi, narsist liderlik gibi model tanımlamalarına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Çalışmanın kuramsal kurgusu açısından günümüzde “liderlik” ile ilgili bir çok yaklaşımın, klasik, durumsal veya davranışçı kuramların altında yer alması nedeniyle burada ayrıca yeniden alınmamıştır. Ayrıca farklı isimlerle analiz edilmeye çalışılan ve liderlik olarak betimlenen, narsist liderlik gibi bir çok özelliklerinin, yönetici lider ayrımı bağlamında modern liderlik anlayışı ile tutarsızlık göstermesi nedeniyle, burada yalnızca bilgi amaçları isimlerine yer verilmiştir.

Liderlik yaklaşımları bütüncül olarak ele alındığında hemen hemen bütün liderlik modellerinde örgütlerin üretiminde kaynağı madde olan ürünlerle birlikte hizmet üretimi konularında yoğunlaştıkları çoğunun da birbirini bütünlendiği görülmektedir. Eğitim sisteminin tüm bileşenleri, okul liderliğinin diğer tüm örgüt liderliklerinden farklı olduğunu göstermektedir.

2.5. Okul liderliği

Modern çağda, her sahada görülen değişim; okul, okul yönetimi, eğitim yönetimi, eğitim programı gibi eğitimin tüm bileşenlerinin yönetimini de etkilemiş, okulun işlevini, yönetimini, programlarını da etkilemiş sonuçta okul yönetiminde yeni anlayışları da beraberinde getirmiştir. Günümüzde yaşanan hızlı değişimler nedeniyle 21. yüzyılda okulun değişen rolü başlığında okul konusu incelenmişti. Burada eğitim yöneticiliğinin eğitim liderliğine, okul yöneticiliğinin de okul liderliğine dönüştürülmesi bağlamında okul yönetimi ele alınmaya çalışılacaktır. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenler üzerinde örgütsel bağlılık ve iş tatminine yönelik etkilerinin saptanmaya çalışıldığı bu araştırmada okul yönetiminin ve okul liderliğinin analiz edilmesi araştırmaya kuramsal temel teşkil edecektir.

Çeşitli ülkelere göre eğitim sistemlerinin yapısı, eğitim örgütlerinin oluşturulması ve organizasyon şemaları farklılık gösterebilmekle birlikte bir örgütte insan kaynaklarının örgüt içindeki yönetimi demek olan insan kaynakları yönetiminden hareketle eğitim örgütünde yer alan personelin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yönetimi de eğitim yönetimi olarak ele alınabilir (Şişman, 2004, s. 123).

Yöneticilik görevinin en başında, planlama, örgütleme, koordine etme, eşgüdümleme, görev verme, kontrol ve denetleme süreçlerini yönetmek gelmektedir (Kaya, 1979, s. 9-10). Yönetim bilim uzmanları, eğitim yöneticisini eğitim örgütünün amacını gerçekleştirirken hem çevreden katkı sağlayan hem de çevrenin eğitilerek gelişimine ve kalkınmasına katkıda bulunabilen yöneticileri eğitim lideri olarak tanımlamaktadır (Kaya, 1979, s. 98-99).

Okul liderliği, genç neslin formal eğitimin gerçekleştiği okulda günümüzde çok daha önemli hale gelmiştir. Daniel Goleman, yeni neslin önceki nesillere göre duygusal yönden daha çok zorluk çektiğini, yalnızlık hislerinin daha güçlü, daha agresif ve asi, daha stresli ve sinirli, kaygı ve endişeye daha meyilli, daha fevri ve saldırgan oldukları tespitini yapmıştır. Çözümün gençleri hayata hazırlama yöntemlerinde yattığını savunan Goleman, duygusal eğitimin şansa bırakılamayacağını, sınıfta bütün öğrencilerin bütünleştirilerek hem akli hem de ruhsal yönden eğitimlerinin şart olduğuna dikkat çekmiştir. Goleman'ın 1990'lı yıllarda yaptığı şu tespite günümüzden baktığımızda ne kadar isabetli olduğu görülmektedir. *“Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak özbilinç, özdenetim ve empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve işbirliği gibi insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum.”* (Goleman, 1999, s. 13).

Genel olarak incelendiğinde eğitim sistemlerinin tamamında hiyerarşik bir örgütlenme olduğu görülmektedir. Bu örgütlenme eğitimin amaçları göz önüne alındığında üst yönetim ve okul yönetimi açısından doğru bir örgütlenme biçimi olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde liderlik yaklaşımları doğrultusunda merkeziyetçi ve otoriter yönleriyle hiyerarşik örgütlenme konusunda eleştirel yaklaşımlar bulunsada üst-alt ilişkisine dayanan hiyerarşik yapılanma işlevini tamamıyla kaybetmeyecek, eşgüdümleme, koordine etme, yönlendirme, rehberlik etme şekline dönüşecektir. Eğitim alanında okulun yukarıdan aşağıya dikey yönetimi yerine,

tüm STK'lar, toplum, yerel yönetimler vb. tüm paydaşların yönetime katıldığı yatay örgütlenme, okulun işlevini ve yönetim tarzını belirleyecektir. Okul yönetiminde makamın verdiği yetki yerine, uzmanlık; görev verme yerine yardımlaşma, eşit statüye dayanan işbirliği ve koordinasyon daha işlevsel hale gelecektir. Yine okul yönetiminde sadece okulun iç bileşenleriyle değil, dıştaki paydaşlarla da ilişki önem kazanacak; okulun öğeleri arasında yetki ve sorumluluk merkezli bir yönetim yerine işbirliğine dayalı koordinasyon ön plana çıkacaktır.

Okul yönetiminde, okulun tüm bileşenlerinin bulundukları pozisyona bağlı olarak sorumlu ve söz sahibi olma, kararlara katılmalarıyla *katılımlı*, okul müdürünün örgüt liderliğine dayalı ekip ruhuyla okulu yönetme biçiminde *katılımcı* yönetim önemli hale gelecektir. Okul müdürünün yönetici olmaktan daha çok lider olmasını gerektiren bu öngörüler sorun çıkmasını önlemek ve çıkan krizleri yönetmek ve problem çözme odaklı yönetim anlayışını, eğitimin bütün süreçlerine odaklanan, genel amaçları gerçekleştirme vizyonlu yönetim yaklaşımını ve okul liderliğini ortaya çıkaracaktır. Katılımlı ve katılımcı olarak nitelenen bu yönetim anlayışıyla okul yöneticileri; okulun insan kaynakları, okul normlarını belirleme, okulun kurallarını tespit etme, kuralları aktifleştirme, normları yaşatma, okul zamanını planlama ve zamanı verimli kullanma, okuldaki bütün insanları özel ve önemli kabul ederek onların mutlu olmasını sağlama, bireylerin kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratma, grup çalışmaları gerçekleştirme, açık, etkili iletişim yetkinlikleri kazanmış olacaklardır (Çağlar, 2004, 73-74).

Gelişmiş ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, klasik yöneticilik rollerini geliştirmekten daha çok, eğitimsel liderlik üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitim yöneticisi yetiştirme programları, ülkeler arasında farklılıklar göstermekle birlikte, son yılların yetiştirme programlarında eğitim yöneticisi yetiştirme yerine, eğitim liderlerinin yetiştirilmesi anlayışı ön plana çıkmıştır. Eğitim yönetimi araştırmalarında eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi, eğitimsel reform projelerinin temel hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir. Dünya ülkeleri incelendiğinde gelişmiş ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları klasik yönetim anlayışları ve yöneticilik davranışlarını geliştirmek yerine modern liderlik anlayışlarına dayalı yetiştirme eğitimi programlarını tercih etmektedirler. Hemen hemen her ülkeye göre farklılık gösteren eğitim yönetimi yaklaşımlarında en çok öne çıkan anlayış, eğitim yöneticisi yerine eğitim liderlerinin yetiştirilmesi gerektiğidir (Çelik, 2002, s. 3).

Kurum liderinin davranış bilimlerinde uzman olması, çalışanlarının tutumlarını değerlendirebilmesi, takipçilerini peşinden sürükleyebilmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak için işgörenlerin davranışlarını yönlendirebilecek yetkinlikte olması gerekmektedir (Hacıoğlu, 2009, s. 5). Okul yönetiminde görevlerin yerine getirilebilmesi için, okul yöneticilerinin okulun örgütsel faaliyetleri konusunda genel ve kapsayıcı, okulun yönetimi konusunda ise detaylı bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Liderlik yetkinliğine sahip olan, özbilinci yüksek, özdenetim ve empatiyle astlarının görüşlerini alarak yönetebilen, anlaşmazlıkları çözebilen ve yönetimde işbirliği yapabilen bir okul liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul yönetimiyle ilgili yukarıda sözü edilen saptamalar, yöneticilik teriminin liderlik terimine evrildiği günümüzde (Okçu, 2011, s. 251) okul yöneticisini de okul liderine dönüştürecektir. Üst yönetimler, yönetim alanlarında bulunan örgütlere liderlik yapabildikleri oranda eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmektedirler. Bu nedenle okul yönetiminde, çalışanların ve öğrencilerin yönlendirilme, cesaretlendirilme, güven duyma gibi yönlerinin güçlendirilerek hem örgüt (okul) için hem de işgörenler için olumlu sonuçlar hedefleyen toplam kalite yönetimi de vizyon yaratabilen etkili bir liderle okullarda gerçekleştirilebilecektir. Bugün TKY uzmanlarınca “kalite yönetimidir” anlayışı genel kabul görmektedir. TKY söz konusu olduğunda bir kurumun gelişmesi için üst yönetimin kaliteyi yönetmesi yani lider olması gerekmektedir. Üst yönetimlerin bu konuda kendilerini kaliteye odaklamaları yeterli gelmeyecek olup, bunun için yapılması gereken işlevleri gerçekleştirmeleri için liderlik yapmaları gerekmektedir (Ensari, 2004, s. 146-147). Tüm bu öngörüler dikkate alındığında okul lideri tarafından toplam kalite yönetiminin okullarda uygulanmasının zorunlu olması anlamına gelmektedir.

TKY, günümüzde ticaret ve sanayi alanından başlayarak kamu yönetimi, eğitim yönetimi gibi oldukça geniş bir alanda etkin olarak uygulanmaktadır. Eğitimde kaliteyi getirecek yöntemlerden birinin de Toplam Kalite Yönetimi olduğu anlayışı doğrultusunda MEB ve YÖK, 25.11.1999 tarihinde KALDER ile iyi niyet bildirgesi imzalamıştır. Eğitimde TKY uygulamak isteyen bir eğitim düşüncesinin, vizyon belirlerken önceliği sistem yerine insana vererek, birey merkezli program geliştirmesi gerekmektedir (Ensari, 2004, s. 124).

Toplam kalite yönetiminde önemli olan kurum kimliğinin saygınlığının artıp artmadığıdır (Tunçalp, 2004, s. 258). Günümüzde hem insan kaynakları yönetimi hem de toplam kalite yönetiminde ön plana çıkan bütün birimlerin eğitiminde kilit isim, örgütlerin yöneticileridir. Okulun bir eğitim örgütü olduğu dikkate alındığında, diğer örgütlerdeki eğitim yöneticisine nazaran okul yönetimi ve okul yöneticiliği çok daha önemli olmaktadır. Şu durumda eğitim yöneticisinin toplam kaliteyi yönetebilmesi için alanında uzman, aykırı olsa bile astlarının kendisine görüş belirtirken çekinmedikleri, doğru gördüğünü kendisine rağmen tercih edebilen, kişisel özellikleri yetkinleşmiş, doğru görüşü kendi görüşüne rağmen tercih edebilen kişisel özellikleri gelişmiş yönetim de liderlik becerilerine sahip olan kişi olması gerekmektedir. Hem örgütün hem de çalışanların çıkarlarını gözetip koruyarak, astlarının saygı duyduğu, onların konumları ve sorumlulukları konusunda farkındalıklarını artıran, hedefi net, üyelerin inisiyatif kullanarak çalışmalarına imkan sağlayan, takım çalışmaları yapabilen, astlarına moral motivasyon ve coşku verebilen, ussal ve sempatik bir lider olmalıdır (Croft, 1964, s. 75-76).

Yöneticilik eğitiminden geçmemiş olmamaları, hizmet öncesi eğitimde yöneticilik bilgilerinin eksik veya yetersiz verilmesi, üst yönetim görevlerine personel hazırlama isteği ve ihtiyacı, öğrenmeyi rastlantı olmaktan kurtararak sistemli duruma getirme çabası, göreve yeni başlayanları örgüte uyarlama zorunluluğu, örgütsel verimin ve etkililiğin azalması, yeni teknoloji ve yöntemleri uygulama isteği, hizmetlerin yavaşlaması, yönetici ve personelin

moralinin düşmesi, etkili denetimden yoksunluk, eşgüdümleme bozuklukları, birimler arasında iletişim ve etkileşim yetersizlikleri, örgüt ve çevre ilişkilerinin bozukluğu, iletişim kopuklukları, kırtasiyecilik, israf, ayrılma gibi nedenlerle anormal personel kaybı, düzensiz devam, bilimsel gelişmelerden kopukluk, örgütsel çatışmaların ekip ruhuna dayanmaması, örgüt içinden ve dışından gelen şikayetlerin artması, güdüleme yetersizlikleri, yetkilerin belirli noktalarda toplanması, yetki ve sorumlulukların belirgin olmayışı, görev tanımlarının yapılmamış olması, geçmişe takılıp kalma gibi sorunlar hizmet içi eğitimi zorunlu hale getirmektedir (Kaya, 1979, s. 226-227).

Örgüt için kilit adam olan nitelikli lidere duyulan ihtiyacı giderebilmek için bireyin yetenekleri, görev ve sorumluluk alanıyla ilgili uzmanlık bilgisi, merkezi veya merkezi olmayan örgüt yapısı, geliştirme için uygun zaman ve eğitimli kişilere duyulan ihtiyaç olmak üzere beş temel faktör etkilidir (Croft, 1964, s. 76).

Eğitim yönetimi ve liderlik, okul yöneticisinin görevlerindeki değişmeler rolündeki değişmelere yol açmış ve bu rolü başlangıç noktası olan sekreterlikten örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara kadar getirmiştir. Çağdaş yönetim anlayışı ile de eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Bir eğitim yöneticisi veya okul müdürü eğer etkili olmak istiyorsa, grubunun lideri olarak eylemde bulunmak durumundadır. Bu durumda Halpin'e göre yönetici liderin en önemli görevi, örgüt amaçları ile grup amaçlarını bağdaştırmak olacaktır. Lideri bir değişme ajanı, yöneticiyi örgütü yaşatmakla görevli atanmış kişi olarak gören Lipman, yöneticinin bu görevini yaparken değişme ajanı rolünü de benimseyerek lider durumuna geçmesi gerektiğini savunmaktadır (Kaya, 1979, s. 100).

Türkiye'de liyakat sistemi yerine bağlılık ve sadakate önem verilmesi, üst yöneticilere aşırı bağlılık, bedavacılık, bedel ödemedi elde etme, kişisel isteksizlik, işin gerektirdiği durumlar karşısında esneklik gösterememek, yöntemsizlik, rasyonel, analitik düşüncenin olmaması, nemelazımcılık, umursamazlık, vizyon eksikliği ve sadece verilen işleri doğru yapma anlayışı, rutinle yetinmek ve vizyonsuzluk Türk Kamu yönetiminde işlerin yapılmasını ve gelişimini engelleyen açmazlardır (Akçakaya, 2010, s. 211).

Bugün okulun tüm paydaşlarının okullardan beklentileri hem daha çok farklılaşmış hem de daha azla artmıştır. Hızla artan nüfus, teknolojik gelişmeler, sosyal medya ortamları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okula bakışlarına ve örgütsel davranışlarına etki etmektedir. Bu bağlamda karizmatik, yeri geldiğinde girişimci, dönüşümcü, yenilikçi ve vizyoner, yeri geldiğinde otantik, paternalist bir lider okul yönetimini başarıya ulaştırabilir. Okul yönetiminin ve okul liderliğinin önemsenmemesi geleceğe yatırım anlamı taşıyan öğrencilerin heba edilmesi anlamına gelmektedir. Eğitimde kalitenin yükselebilmesi için liderlikte yetkin kişilerin okula yönetici olarak görevlendirilmesi gerekmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM, ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma lise müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatminine etkilerini belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinde oluşturulmuştur. Betimsel tarama modeli; bir konu, olay, nesne, varlık, kurum, grup veya herhangi bir alandaki unsurları tanımlamak, gruplayabilmek ve aralarındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998). Bu çalışmada öğretmenin cinsiyeti, yaşı, alanı, mesleki kıdemi, okulunun türü, yönetici ile çalışma süreleri istatistiksel olarak anlamlandırılarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatminine etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çorum ili, merkez ilçesi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda sınavlı veya sınavsız öğrenci alan anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, sanat ve spor liseleri, mesleki teknik anadolu liseleri, anadolu, program veya proje uygulayan imam hatip liselerinde görev yapan 1189 kadrolu, 14 sözleşmeli, 3 ücretli olmak üzere toplam 1206 branş öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma için 1206 öğretmene anket dağıtılmış, 353 anket geri dönmüş değerlendirmeye alınmayan anket olmamıştır. Dolayısıyla araştırmaya dahil edilen geçerli anket sayısı toplam 353'tür. %95 güven aralığı ve %5 kabul edilebilir hata düzeyinde örneklem büyüklüğü 293'tür. Bu açıdan bu araştırma için örneklem seviyesinin yeterli olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket (ölçek) kullanılmıştır. Ölçek soruları demografik özelliklerin belirlenmesi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık türlerinin, iş tatmini durumlarının ve liderlik stillerinin belirlenmesi sorularından oluşan dört bölümü içermektedir.

3.3.1. Öğretmen kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. 11 soru içermektedir.

3.3.2. Çoklu faktör liderlik ölçeği

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçek toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 35 madde (5 dereceli likert tipi) bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili ve serbestlik tanıyan liderlik stili olarak tasarlanmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutunda 20 madde, sürdürümcü liderlik boyutunda 7 madde, serbestlik tanıyan liderlik boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan maddeleri ölçmek için 5'li likert türü ölçekten yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan dönüşümcü liderlik alt ölçeğinde toplam 20 madde (1-4-6-8-10-11-14-15-16-19-20-22-23-24-25-27-30-32-34-35), sürdürümcü liderlik alt ölçeğinde toplam 7 madde (3-5-7-18-21-28-29) ve serbestlik tanıyan liderlik boyutunda ise toplam 8 madde (2-9-12-13-17-26- 31-33) yer almaktadır.

Güvenilirlik analizinde ağırlıklı standart değişim ortalamasını ifade etmek amacıyla 0 ile 1 arasında değer alan Cronbach Alpha Katsayı (α) modeli kullanılmıştır. Cronbach Alpha (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği Tablo 3.1.'deki gibi yorumlanmıştır.

Tablo 3.1. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve Yorumlanması

Güvenirlik Katsayısı Değerleri	Sonuç
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Güvenilir değil
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Düşük derecede güvenilir.
$0.60 \leq \alpha < 0.90$	Oldukça güvenilir.
$0.90 \leq \alpha < 1.00$	Yüksek derecede güvenilir.

Ölçeğin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere toplanan veriler üzerinden ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha ile sınanmıştır ve sonuçlar Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha)

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Dönüşümcü Liderlik	0.96	20
Sürdürümcü Liderlik	0.71	7
Serbestlik Tanıyan Liderlik	0.74	8
Ölçek	0.64	35

Cronbach Alpha (α) değerleri 0,63 ile 0,96 arasında bulunan ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik derecesinin oldukça güvenilir olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı güvenilir kabul edilmiştir. Ölçekteki sorulara tutarlı ve kullanılabilir cevaplar verilmiştir. Tablo 3.2.'de gösterildiği gibi, alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ölçeğin kendisinden daha yüksek çıkmıştır; bu olası bir durumdur çünkü alt boyutlar ölçeğin bütünlüğünden daha homojen olabilir, bu nedenle alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ölçeğin Cronbach Alpha değerinden daha yüksek çıkabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçeğe yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçek için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Tablo 3.3. Ölçek için cevap seçenekleri ve karşılık gelen puanları

Cevap Seçeneği (Katılma Düzeyi)	Puanlar
<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	1
<i>Katılmıyorum</i>	2
<i>Kararsızım</i>	3
<i>Katılıyorum</i>	4
<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	5

3.3.3. Örgütsel bağlılık ölçeği

Araştırmada Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık" ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğinde "duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olmak üzere 3 boyut bulunmakta ve her boyut altışar soru ile ölçülmektedir. Ölçeğin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere toplanan veriler üzerinden ölçek ve alt boyutlarının güvenirliği Cronbach Alpha ile sınanmıştır ve sonuçlar aşağıdaki çizelge gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha)

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Duygusal	0.25	6
Devamlılık	0.57	6
Normatif	0.63	6
Ölçek	0.71	18

Alt boyutların Cronbach Alpha (α) değerleri 0,24 ile 0,63 arasında bulunmasına rağmen ölçeğin kendisi için Cronbach Alpha değeri 0.71'dir ve ölçüt bir bütün olarak oldukça güvenilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçeğe yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçek için cevap seçenekleri ve değerleri Tablo 3.5.'teki gibidir.

Tablo 3.5. Ölçek için cevap seçenekleri ve karşılık gelen puanları

Cevap Seçeneği (Katılma Düzeyi)	Puanlar
<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	1
<i>Katılmıyorum</i>	2
<i>Kararsızım</i>	3
<i>Katılıyorum</i>	4
<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	5

3.3.4. İş tatmini ölçeği

Bu ölçek çalışanların iş tatmini düzeylerini tespit etmek maksadıyla 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 1985 yılında Baycan tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin 100 soruluk uzun formu ve 20 soruluk kısa formu bulunmaktadır. İş tatmini ölçeği Likert tipi beşli derecelendirmeye sahip bir ölçektir. İş tatmini içsel ve dışsal iş tatmini olarak iki alt ölçeğe ayrılmaktadır. Ölçeğin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere toplanan veriler üzerinden ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği Cronbach Alpha ile sınanmıştır ve sonuçlar aşağıdaki çizelge gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha)

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
İçsel	0.91	12
Dışsal	0.81	8
Ölçek	0.93	20

Cronbach Alpha (α) değerleri 0,81 ile 0,93 arasında bulunan ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik derecesinin oldukça/yüksek derecede güvenilir olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.7. Ölçek için cevap seçenekleri ve karşılık gelen puanları

Cevap Seçeneği (Katılma Düzeyi)	Puanlar
<i>Hiç memnun değilim</i>	1
<i>Memnun değilim</i>	2
<i>Kararsızım</i>	3
<i>Memnunum</i>	4
<i>Çok memnunum</i>	5

3.4. Verilerin Toplanması

Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulunun 30.03.2023 tarih ve 2023/61 sayılı kararı ve Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 19.04.2023 tarih ve E.605.01-74711088 sayılı izinleri alındıktan sonra, Google Form aracılığıyla oluşturulan form 01.04.2023-01.05.2023 tarihleri arasında öğretmenler tarafından doldurulabilmesi için katılımcılara elektronik ortamda iletilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Google Form ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri için Jupyter Notebook ortamında Python programlama dilinden yararlanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici yüzde dağılım değerleri çıkarılarak grafiksel gösterimi yapılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere göre ölçeklerden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, farklılık varsa hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmamızda

kullanılan hipotezlere ilişkin kullanılacak olan istatistiksel yöntemlerin temel varsayımı olan normallik sınaması yapılmıştır. Normallik sınamalarında gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilks testi, gözlem sayısı 29 ve daha büyük olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır. Bu araştırmada veri sayısı 353 olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonucundan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve araştırmanın hipotezlerine konu olan ölçeklere ilişkin normallik sınaması için hipotezler aşağıdaki gibidir;

- H_0 : Verilerin dağılımı normal dağılıma uyar.
- H_1 : Verilerin dağılımı normal dağılıma uymaz.

Kolmogorov-Smirnov testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 3.8.'de özetlenmiştir.

Tablo 3.8. Ölçek için normallik test sonuçları

Ölçek	K-S statistic	p-value	Sonuç
Örgütsel Bağlılık	0.97	0.0	Normal dağılıma uymaz.
İş Tatmini	0.97	0.0	Normal dağılıma uymaz
Liderlik	0.98	0.0	Normal dağılıma uymaz
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	0.97	0.0	Normal dağılıma uymaz
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	0.96	0.0	Normal dağılıma uymaz
Örgütsel Bağlılık: Normatif	0.95	0.0	Normal dağılıma uymaz
İş Tatmini: İçsel	0.98	0.0	Normal dağılıma uymaz
İş Tatmini: Dışsal	0.95	0.0	Normal dağılıma uymaz
Liderlik: Dönüşümcü	0.95	0.0	Normal dağılıma uymaz
Liderlik: Serbest Bırakıcı	0.93	0.0	Normal dağılıma uymaz
Liderlik: Sürdürümcü	0.92	0.0	Normal dağılıma uymaz
Genel Puan	0.98	0.0	Normal dağılıma uymaz

Sonuçlara göre p değerleri 0.05'ten küçüktür ve dolayısıyla H_0 hipotezi reddedilerek veri setlerinin normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak, demografik özellikler ve ölçekler üzerinde geliştirilecek hipotez testlerinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov test sonuçları bağlamında, liderlik, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve üçünün toplamı olarak genel ölçekten alınan puanların; öğretmenin idari görev alma durumuna ve cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi; yaşına, çalıştığı kurum türüne, branşına, unvanına, lisans eğitim durumuna, mezuniyet durumuna, kıdem yılına, şu anki yönetici ile çalışma süresine ve görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi analizi ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Burada kullanılan yöntemlerden Mann-Whitney U testi, veriler normal dağılmamışsa iki bağımsız grup arasında medyan değerlerinin istatistiksel olarak farklı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan bir parametrik olmayan istatistiksel testtir. Kruskal-Wallis testi, veriler normal dağılmamışsa, popülasyondan seçilen 3 veya daha fazla bağımsız grubun medyanlarının farklılığını test etmek

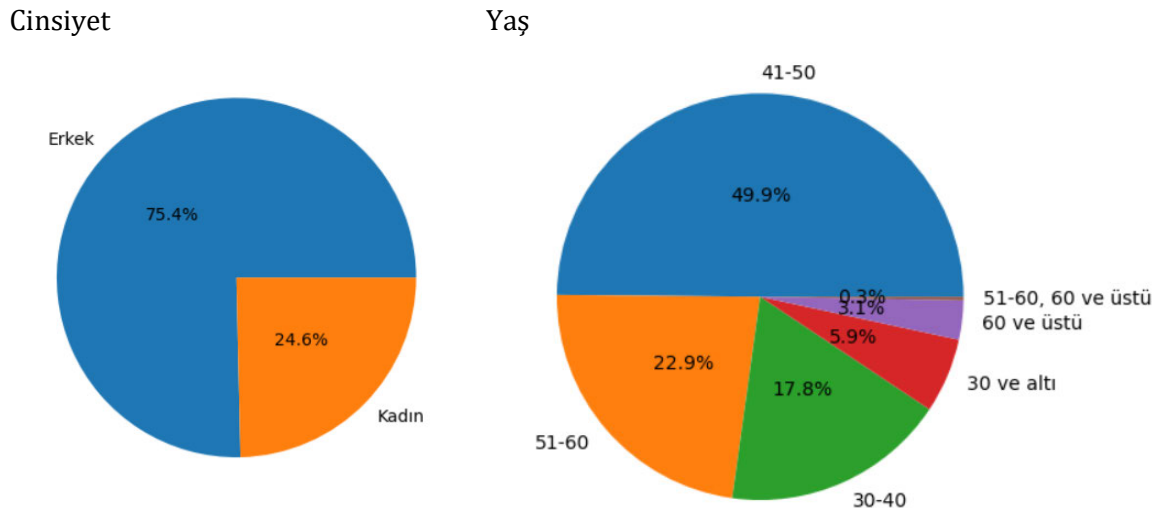
amacı ile k sayıda grubun aynı ana kütleden gelip gelmediğini test etmek için kullanılan parametrik olmayan bir testtir. Liderlik stillerinin iş tatmin ve örgütsel bağlılık ölçekleri ve alt boyutları arasındaki ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisini araştırmak için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Bu model ile müdürlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerini belirlemek için kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

3.6. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (idari görev alma durumu, cinsiyeti, yaşı, çalıştığı kurum türü, branşı, unvanı, lisans eğitim durumu, mezuniyet durumu, kıdem yılı, şuan ki yönetici ile çalışma süresi ve görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı) betimleyici yüzde dağılımları grafik formatında gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Diğer bulgular araştırmanın amaçlarına göre sıralanmıştır.

3.6.1. Grubun demografik yapısına ilişkin betimsel istatistikler

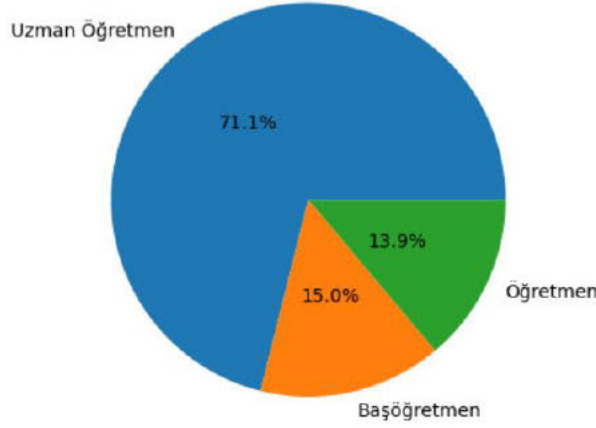
Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; %24.6'sının kadın, %75.4'ünün erkek olduğu; %49.9'unun 41-50 yaş aralığında, %22.9'unun 51-60 yaş aralığında, %17.8'inin 30-40 yaş aralığında, %5.9'unun 30 ve altı yaşlarında olduğu belirlenmiştir.



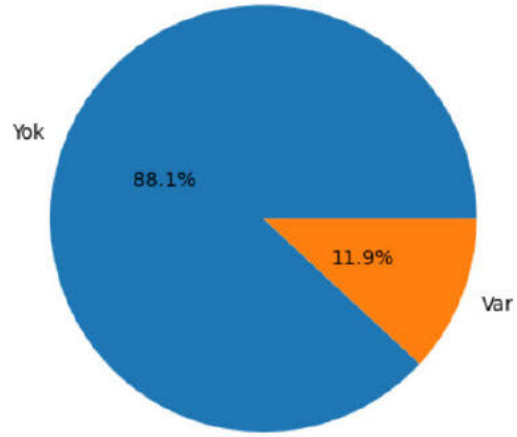
Şekil 3.1. Cinsiyet ve yaşa göre katılımcı oranları

Katılımcıların %71.1'inin uzman öğretmen, %13.9'unun öğretmen ve %15'inin başöğretmen olduğu; ek olarak %88.1'inin idari bir görevleri olmadığı belirlenmiştir.

Unvan Durumu



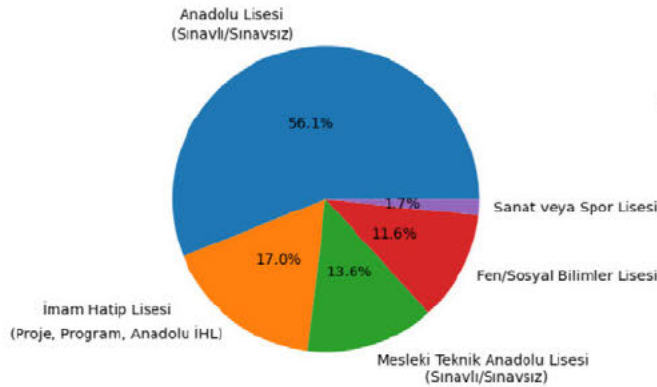
İdari Görev Alma Durumu



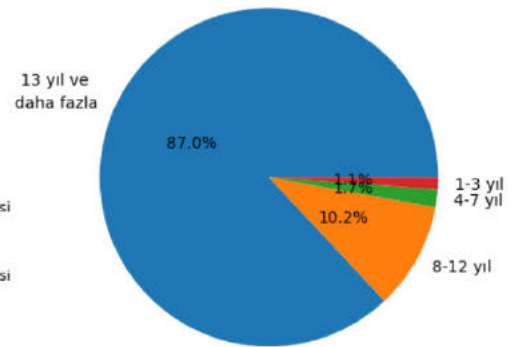
Şekil 3.2. Unvan ve idari görev alma durumuna göre katılımcı oranları

Katılımcıların %56.1'inin Anadolu Lisesinden, %13.6'sının mesleki teknik anadolu lisesinden, %11.6'sının fen veya sosyal bilimler lisesinden, %17'sinin imam hatip lisesinden ve %1.7'inin sanat ve spor liselerinden katıldığı belirlenmiştir. Kıdem yıllarına bakıldığında %87'sinin 13 yıl ve daha fazla, %10.2'sinin 8-12 yıl, %1.7'sinin 4-7 yıl ve %1.1'inin 1-3 yıl arasında mesleki deneyimi olduğu tespit edilmiştir.

Çalıştığınız Kurum Türü

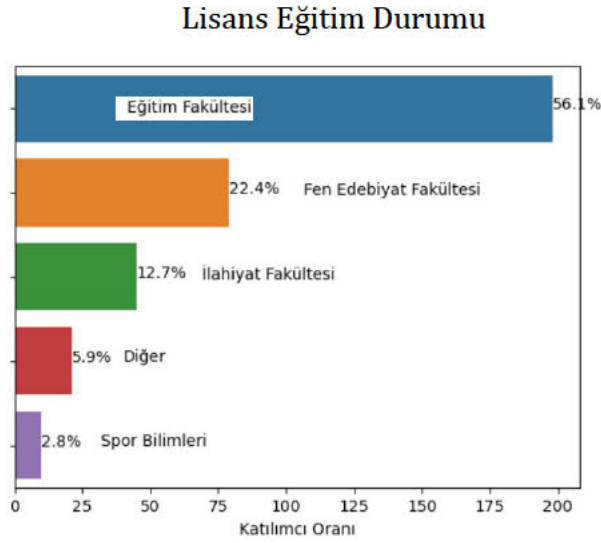


Kıdem Yılı

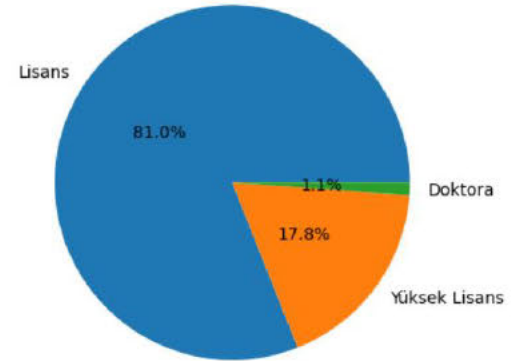


Şekil 3.3. Çalışılan kurum ve kıdem yılına göre katılımcı oranları

Katılımcıların eğitim aldığı birimlerine bakıldığında; %56.1'inin eğitim fakültesinden, %22.4'ünün fen edebiyat fakültesinden, %12.7'sinin ilahiyat fakültesinden, %2.8'inin spor bilimleri fakültesinden ve %5.9'un diğerlerinden mezun olduğu belirlenmiştir.



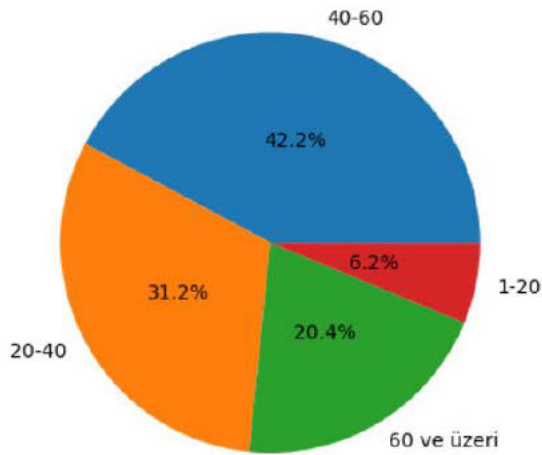
Mezuniyet Durumun



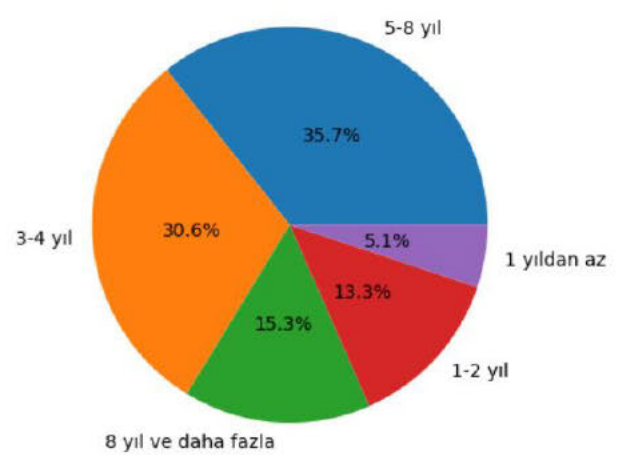
Şekil 3.4. Eğitim aldığı birim ve mezuniyet durumuna göre katılımcı oranları

Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayılarına bakıldığında, katılımcıların %42.2'sinin 40-60 öğretmenin görev yaptığı bir okulda, %31.2'sinin 20-40 öğretmenli bir okulda, %20.4'ünün 60 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı bir okulda ve %6.2'sinin ise 1-20 öğretmeni bulunan bir okulda çalıştığı tespit edilmiştir. Şu anki yöneticileri ile çalışma sürelerinin 8 yıl ve daha fazla olduğu katılımcı oranı %15.3, 5-8 yıl olduğu katılımcı oranı %35.7, 3-4 yıl olduğu katılımcı oranı %30.6, 1-2 yıl olduğu katılımcı oranı %13.3 ve 1 yıldan az olduğu katılımcı oranı ise %5.1'dir.

Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı



Şuan ki yönetici ile çalışma süresi



Şekil 3.5. Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı ve şu anki yönetici ile çalışma süresine göre katılımcı oranları

3.6.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi; birbirleriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda, kavramsal olarak anlamlı ve birbirinden bağımsız yeni faktörler haline getirmek için kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin faktör boyutları, daha önce yapılmış çalışmalara dayanarak belirlendiği için bu çalışmada açımlayıcı faktör analizine gerek duyulmamıştır. Ancak faktör analizlerine uygunluğu incelemek için Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin Testi yapılmıştır.

Bartlett testi ise değişkenler arasında yüksek korelasyon olup olmadığını test etmektedir. Bartlett testi ile hesaplanan ki-kare testinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir. Bu test, aynı zamanda verilerin çoklu normal dağılıma uygunluğu gösterir. Çoklu normal dağılım, birden fazla değişkenin birlikte normal dağıldığı bir durumu ifade eder. Her bir ölçek puanı normal dağılımı izlemese bile bu ölçekler bir araya geldiğinde çoklu normal dağılımı sergileyebilir. Çoklu normal dağılıma uygunluğu; faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesi gibi analiz tekniklerinin doğru sonuçlar üretebilmesi için önemlidir.

Tablo 3.9. Bartlett Küresellik Testi

Ki-Kare	p (sig.)
25084.30	0.0

Bu bağlamda Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere Bartlett Küresellik testi istatistiğinin anlamlı çıkması ($X^2 = 25084; p < .01$); veri matrisinin faktörleştirme işlemi için uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir.

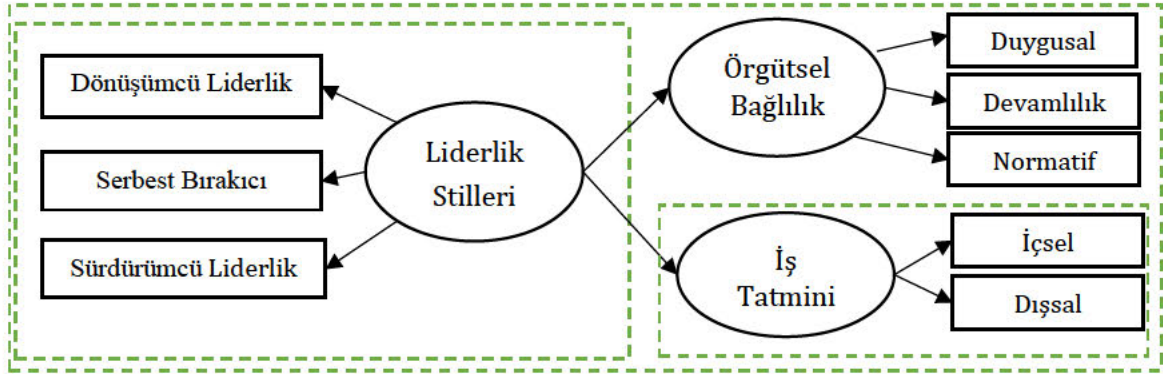
Örneklem yeterliliği belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kriteri de incelenmiştir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü oranının 0,50'nin üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri setinin faktör analizi yapmak için o kadar iyi olduğu söylenilebilir (Kalaycı, 2014).

Tablo 3.10. Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Testi
0.94

Tablo 3.10.'da görüldüğü üzere KMO değeri 0.94 olarak tespit edilmiştir. Field (2000), KMO testi için 0.50'nin alt sınır olarak kabul edilmesi gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmişlerdir. Büyüköztürk (2012), faktörleştirilebilirlik için KMO'nun 0.60'tan yüksek çıkması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda testten edinilen 0.94 KMO değerinin, alt sınır değerlerinden oldukça yüksek olduğu ve veri setinin faktörleştirme işlemi için uygun olduğu görülmektedir.

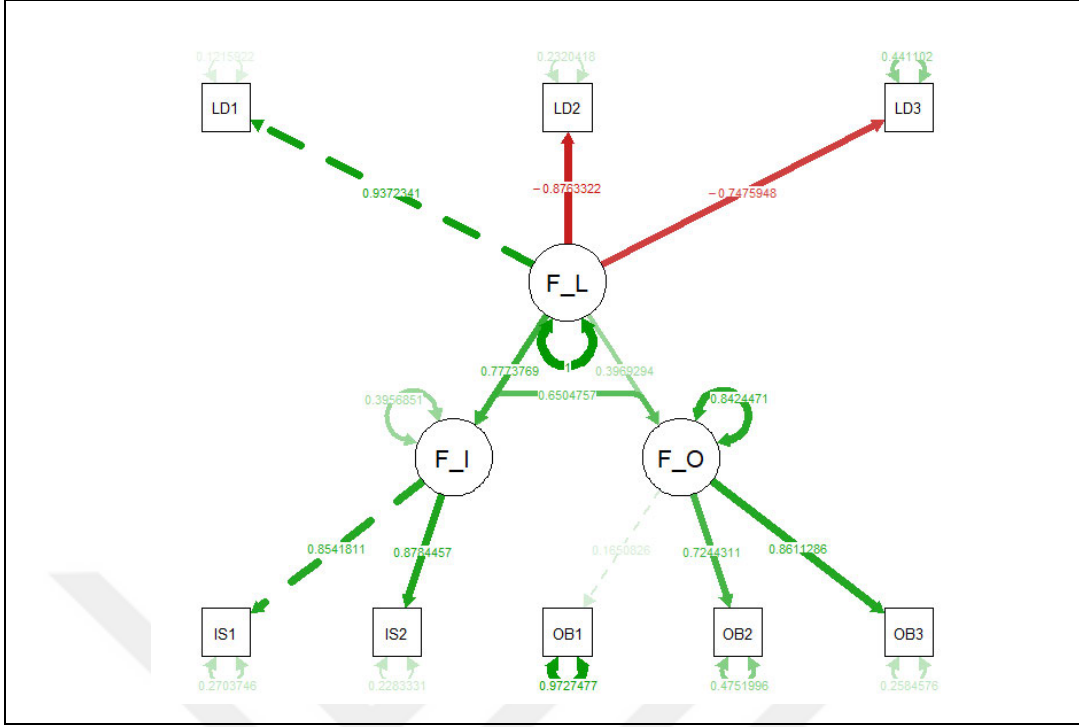
Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisini araştırmak için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Yapısal eşitlik modeli; bir teorik modelde değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri incelemek, teorik modelin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri anlamak ve bu ilişkileri açıklayan parametreleri tahmin ederek karmaşık yapıları analiz etmek için kullanılır. Yapısal eşitlik modelinde, değişkenler iki ana kategoriye ayrılır: endojen değişkenler ve exojen değişkenler.



Şekil 3.6. Modelin taslak diyagramı

Endojen değişkenler, modelde incelenen ilişkilerin doğrudan hedefi olan değişkenlerdir. Bu değişkenler, diğer değişkenler tarafından etkilenir ve aynı zamanda başka değişkenleri etkileyebilir. Exojen değişkenler ise, modeldeki ilişkilerin etkileyeni olmayan ve diğer değişkenlerden etkilenmeyen bağımsız değişkenlerdir. Bu değişkenler, modelde yer alan ilişkilerin nedeni veya kaynağı olarak kabul edilir ve başka bir değişkene bağımlı değildir. Modelin yapısal kısmında, endojen değişkenler arasındaki ilişkiler ve bu ilişkileri açıklayan parametreler belirlenirken, exojen değişkenler ise bu ilişkileri etkileyen veya açıklayan faktörler olarak kullanılır (Byrne, 2010). Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisinin yordayıcı düzeylerini araştırmak olduğundan endojen değişkenler örgütsel bağlılık ve iş tatmini; exojen değişken ise okul müdürlerinin liderlik stilleri olacaktır.

Modelin faktör yapısının veri ile uyumunun iyiliğini ve yapı geçerliğini incelemek amacıyla benzer özelliklere sahip başka bir örneklem üzerinde Python Lavaan kütüphanesi ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Şekil 3.7.'de taslak modelin Python Semplot kütüphanesi ile görüntüsel çıktısı bulunmaktadır. Literatürde birçok uyum iyiliği indeksleri vardır. Bu uyum iyiliği istatistiklerinden hangisinin kullanılacağına dair literatürde tam bir uzlaşma bulunmamaktadır. Uyum iyiliği indekslerinden birkaçı kullanılabilir gibi, hepsi bir arada da kullanılabilir (Schumacker, 2006, s. 120). Model uyumu (model fit) için genel olarak dikkate alınan değerler; GFI, CFI, IFI ve RMSEA değerleridir.



Şekil 3.7. Modelin yapısal eşitlik modeli

Doğrulamalı faktör analizi ile 3 boyutlu modelin uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 7.4; RMSEA değerleri ise 0.135 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olmasının iyi uyumu gösterdiği; RMSEA değerinin ise, ≤ 0.135 olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerler ölçeğin yeterli düzeyde bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde SRMR= 0.05, GFI= 0.918, NFI= 0.922, CFI= 0.931 ve IFI=0.932 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar da modelin yeterli uyuma sahip olduğunu bir göstergesidir. Dolayısıyla, Şekil 3.7.'de gösterilen tasarlanan ölçeğin geçerliliği, doğrulamalı faktör analizi ile de teyit edilmiştir. Ancak uyum iyiliği değerlerinin daha da ideal hale getirilmesi yönünde bir tespit yapabilmek için modelde modifikasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3.11. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Değerler
χ^2/Sd	126.12/17
GFI (Goodness of Fit Index)	0.918
IFI (Incremental Fit Index)	0,932
CFI (Comparative Fit Index)	0.931
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.135

Düzeltilme indisleri olarak da ifade edilen modifikasyon indisleri, bir serbestlik derecesi karşılığında, ki-kare değerinde ne kadar değişim olacağı konusunda bilgi vermektedir. 2 farklı MI değeri vardır: Kovaryanslara ait MI değerleri ve Regresyon yüklerine ait MI değerleri.

Kovaryanslara ait MI değerleri, hata terimleri arasında olan bağlantıyı gösterir. Regresyon yüklerin MI değerleri ise bir gözlenebilen değişkenin (ifadenin) hangi gözlemlenemeyen değişkenler ile (faktör) ilişkide olduğunu gösterir.

MI değeri yüksek çıkan değişkenler olduğu zaman bu değişkenler arasında bir bağ olduğu ve serbest olmadıkları anlamı ortaya çıkmaktadır. MI değerinin yüksek ya da düşük olması göreceli bir durumdur. Örneğin 20-30 örneklem ve az sayıda değişken ile çalışılan bir araştırma için 7-8 üzerindeki değerler yüksek sayılabilecekken; 300-400 ölçümlük bir araştırma ve çok sayıda değişkenin olduğu modellerde yüksek olarak değerlendirilecek MI değeri defalarca kat yüksek olabilir (Yaşlıoğlu, 2017, Saris ve Aalberts, 2003). Biz bu çalışmada eşik değerini 10 olarak varsaydık. Tablo 3.12.'de Şekil 3.6.'da verilen modelin MI değerleri listelenmiştir.

Tablo 3.12. Modifikasyon İndeksleri

lhs	op	rhs	mi	epc	sepc.lv	sepc.all
Liderlik: Serbest Bırakıcı	~~	Liderlik: Sürdürümcü	62.014	0.1	0.1	0.676
İş Tatmini	=~	Liderlik: Dönüşümcü	53.995	0.912	0.428	0.53
Liderlik: Dönüşümcü	~~	İş Tatmini:Dışsal	39.489	0.062	0.062	0.692
Liderlik: Sürdürümcü	~~	İş Tatmini:Dışsal	37.031	0.066	0.066	0.432
Liderlik: Dönüşümcü	~~	Liderlik: Serbest Bırakıcı	28.432	0.116	0.116	1.351
İş Tatmini	=~	Liderlik: Sürdürümcü	27.364	0.599	0.281	0.388
Örgütsel Bağlılık	=~	Liderlik: Dönüşümcü	14.133	1.525	0.118	0.146
Liderlik: Dönüşümcü	~~	Liderlik: Sürdürümcü	12.921	0.063	0.063	0.46
İş Tatmini	=~	Liderlik: Serbest Bırakıcı	11.319	0.313	0.147	0.232
İş Tatmini:Dışsal	~~	Örgütsel Bağlılık:	11.052	-0.033	-0.033	-0.223
Örgütsel Bağlılık	=~	Liderlik: Sürdürümcü	10.284	1.401	0.109	0.15
Örgütsel Bağlılık:	~~	Örgütsel Bağlılık:	9.93	-0.346	-0.346	-2.346
Liderlik: Sürdürümcü	~~	Örgütsel Bağlılık:	7.849	-0.035	-0.035	-0.157
Örgütsel Bağlılık:	~~	Örgütsel Bağlılık:	7.474	0.033	0.033	0.169
İş Tatmini	=~	Örgütsel Bağlılık:	6.426	-0.219	-0.103	-0.218
İş Tatmini:İçsel	~~	Örgütsel Bağlılık:	6.192	0.027	0.027	0.269
Liderlik: Serbest Bırakıcı	~~	İş Tatmini:Dışsal	3.532	0.015	0.015	0.153
Örgütsel Bağlılık	=~	Liderlik: Serbest Bırakıcı	3.041	0.556	0.043	0.068
Liderlik: Sürdürümcü	~~	İş Tatmini:İçsel	2.84	-0.016	-0.016	-0.113
Liderlik: Serbest Bırakıcı	~~	Örgütsel Bağlılık:	2.6	-0.014	-0.014	-0.11
Liderlik	=~	İş Tatmini:İçsel	2.502	-0.104	-0.079	-0.143
Liderlik	=~	İş Tatmini:Dışsal	2.502	0.129	0.098	0.147
Örgütsel Bağlılık	=~	İş Tatmini:İçsel	2.502	0.753	0.058	0.106
Örgütsel Bağlılık	=~	İş Tatmini:Dışsal	2.502	-0.936	-0.073	-0.109
İş Tatmini:İçsel	~~	Örgütsel Bağlılık:	2.434	-0.015	-0.015	-0.122
Liderlik	=~	Örgütsel Bağlılık:	2.044	0.068	0.052	0.084
İş Tatmini	=~	Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	1.566	0.24	0.113	0.183
Liderlik	=~	Örgütsel Bağlılık: Normatif	1.432	-0.075	-0.057	-0.083

İş Tatmini:Dışsal	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Normatif	1.404	-0.016	-0.016	-0.141
Liderlik: Sürdürümcü	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Devamlılık	1.172	0.014	0.014	0.067
Liderlik: Serbest Bırakıcı	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Normatif	1.13	0.01	0.01	0.093
Liderlik	=~	Örgütsel Bağlımlılık: Duygusal	1.092	-0.04	-0.03	-0.064
Liderlik: Serbest Bırakıcı	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Duygusal	0.987	0.009	0.009	0.061
Liderlik: Dönüşümcü	~~	İş Tatmini: İçsel	0.854	-0.008	-0.008	-0.095
Liderlik: Serbest Bırakıcı	~~	İş Tatmini: İçsel	0.743	0.006	0.006	0.066
İş Tatmini:Dışsal	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Devamlılık	0.464	0.008	0.008	0.058
Liderlik: Sürdürümcü	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Normatif	0.131	-0.005	-0.005	-0.029
İş Tatmini:İçsel	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Duygusal	0.095	0.003	0.003	0.02
İş Tatmini	=~	Örgütsel Bağlımlılık: Normatif	0.076	-0.071	-0.033	-0.049
Liderlik: Dönüşümcü	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Devamlılık	0.056	0.002	0.002	0.021
Liderlik: Dönüşümcü	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Normatif	0.049	-0.002	-0.002	-0.025
Liderlik: Dönüşümcü	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Duygusal	0.009	0.001	0.001	0.007
Örgütsel Bağlımlılık: Duygusal	~~	Örgütsel Bağlımlılık: Normatif	0.005	-0.001	-0.001	-0.006

Tablo 3.12.'deki modifikasyon indeksi "MI" değeri sıfırdan farklı bir değere sahip ise, bu, değişkenler arasında bir ilişkinin olduğunu gösterir. Sıfıra yakın bir "MI" değeri, ilişkinin zayıf olduğunu, büyük bir "MI" değeri ise ilişkinin güçlü olduğunu gösterir. "sepc.lv" (Standardized Expected Parameter Change with the Latent Variable Held Constant) ve "sepc.all" (Standardized Expected Parameter Change with All Other Parameters Held Constant) indeksleri standart hata ölçüsünü göstermektedir. "sepc.lv", yalnızca bir faktör veya latent değişkenin diğer değişkenlerle olan ilişkisini değerlendirirken, "sepc.all" ise tüm değişkenlerin diğer parametrelerle ilişkisini değerlendirir. "epc" (Expected Parameter Change) terimi, bir parametrenin değiştirildiğinde diğer parametreler üzerindeki etkisini ifade eder.

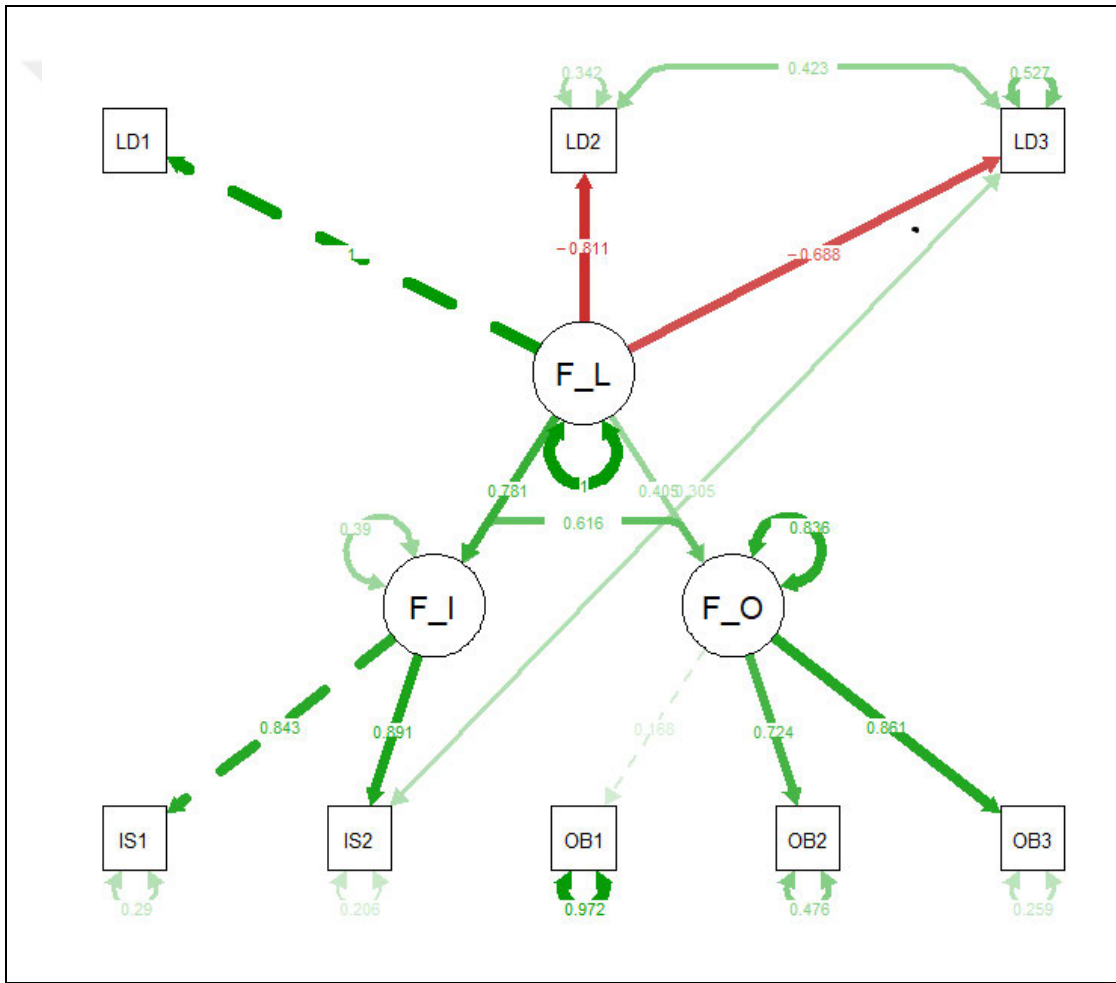
"epc" değerinin pozitif veya negatif olması, bir parametrenin değişikliğinin diğer parametreler üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu gösterir. Pozitif bir "epc" değeri, bir parametrenin artışının diğer parametrelerin tahmin edilen değerlerini de artırabileceğini gösterir. Negatif bir "epc" değeri ise bir parametrenin artışının diğer parametrelerin tahmin edilen değerlerini azaltabileceğini gösterir.

Bu bilgiler doğrultusunda; Tablo 3.12.'nin okunması örnek olarak ilk satır için şöyle olmaktadır: Serbest bırakıcı liderlik ile sürdürümcü liderlik arasındaki ilişkide yüksek MI (62.014) değeri ve pozitif bir regresyon katsayısı (0.100) bulunmuştur. Standart hataları temsil

eden (sepc.lv) ve standart hata (sepc.all) değerleri düşüktür, bu da tahminin güvenilir olduğunu gösterir. İki değişken arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.

Modifikasyon indekslerinin incelenmesi sonucunda “Liderlik: Serbest Bırakıcı~Liderlik: Sürdürücü” kovaryanslara ait MI değeri ile “İş Tatmini~Liderlik: Dönüşümcü” gibi regresyon yüklerinin MI değerleri 10’dan büyük olarak tespit edilmiştir ve bu iki duruma göre Şekil 3.8.’de gösterildiği gibi model üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Yapılan modifikasyonlar sonucunda ve ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 7.4’ten 3.07’e; RMSEA değerleri ise 0.135’ten 0.077’ye düşmüştür. Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde, Tablo 3.13.’te gösterildiği gibi SRMR= 0.038, GFI= 0.971, NFI= 0.971, CFI= 0.980 ve IFI= 0.981 olarak daha başarılı sonuçlar elde edilmiştir.



Şekil 3.8. Modelin güncelleştirilmiş yapısal eşitlik modeli

Tablo 3.13. Modifikasyon Sonrası Doğrulatoryı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Değerler
χ^2/Sd	46.172/15
GFI (Goodness of Fit Index)	0.971
IFI (Incremental Fit Index)	0.981
CFI (Comparative Fit Index)	0.980
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.077

Tablo 3.14. Ölçekler arasındaki Regresyon Sonuçları

Regressions:	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Örgütsel Bağlılık ~ Liderlik	0.04	0.015	2.689	0.007	0.405	0.405
İş Tatmini ~ Liderlik	0.447	0.031	14.461	0	0.781	0.781

Tablo 3.14.'teki sonuçlara göre:

- Örgütsel Bağlılık ~ Liderlik regresyonunda, Liderlik değişkeninin Örgütsel Bağlılık üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Tahmini etki büyüklüğü 0.04'tür ve standart hata 0.015'tir. p değeri 0.007'dir. Standart yük değeri (Std.lv) ve standardize edilmiş etki değeri (Std.all) her ikisi de 0.405'tir. Bu sonuçlar, liderlik değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.
- İş Tatmini ~ Liderlik regresyonunda, liderlik değişkeninin iş tatmini üzerindeki etkisi istatistiksel olarak son derece anlamlıdır. Tahmini etki büyüklüğü 0.447'dir ve standart hata 0.031'dir. p değeri 0'dır. Standart yük değeri (Std.lv) ve standardize edilmiş etki değeri (Std.all) her ikisi de 0.781'dir. Bu sonuçlar, Liderlik değişkeninin iş tatmini üzerinde güçlü bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirmeler, liderlik değişkeninin hem örgütsel bağlılık hem de iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Doğrulatoryı faktör analizinde önemli bir gösterge de regresyon katsayılarının anlamlılığıdır. Aşağıdaki tabloda standardize edilmiş regresyon katsayıları verilmiştir. Regresyon değerleri, gözlenen değişkenlerin, gizli değişkenleri tahmin etme gücünü, yani faktör yüklenimlerini gösterir. Tablo 3.15.'teki her ikili ilişki için "P(>|z|)" değerleri 0,05'ten küçük olduğu için, faktör yüklenimleri önemlidir ve aralarında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Faktör yüklenimlerinin önemli çıkması maddelerin, faktörlere doğru yüklendiği anlamına gelmektedir.

Tablo 3.15. Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

lhs	op	rhs	est	se	z	pvalue
Örgütsel Bağlılık	~	Liderlik	0.04	0.01	2.69	0.01
İş Tatmini	~	Liderlik	0.45	0.03	14.46	0.00
İş Tatmini	~~	Örgütsel Bağlılık	0.01	0.00	2.70	0.01
Liderlik: Sürdürümcü	~~	İş Tatmini:Dışsal	0.05	0.01	4.72	0.00

3.6.3. İdari görev alma durumuna göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.16.'da idari görev alma durumları ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır. Puanlar için (1.0, 2.0], (2.0, 3.0], (3.0, 4.0] ve (4.0, 5.0] olmak üzere 4'li grublama yapılmıştır ve ilgili puan grubuna giren öğretmenlerin sayıları listelenmiştir.

Tablo 3.16. Her Ölçek için İdari Görev Alma Durumu ve Ölçüt Puanlarının Karşılaştırması

Puan Grubu	İdari Görev Alma Durumu	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Var	3.28	1	9	29	3	42
	Yok	3.18	3	115	184	9	311
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Var	3.99	1	1	19	21	42
	Yok	3.81	4	17	185	105	311
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Var	3.37	0	3	39	0	42
	Yok	3.19	1	64	245	1	311
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Var	3.52		3	37	2	42
	Yok	3.36		32	272	7	311
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin idari görev alma durumlarına göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Mann-Whitney (MW) testinden yararlanılmıştır.

MW yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : İdari görev alan ve almayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : İdari görev alan ve almayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.17.'de gösterildiği gibi Örgütsel bağlılık ölçütünün puanında Mann-Whitney U istatistiği 7506.5 ve p value 0.116 olarak bulunmuştur. $p > 0,05$ olduğu için değerler arasında fark olmadığı kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle, örgütsel bağlılık puanı idari görev alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 3.16.'da gösterildiği gibi, idari görev alanların 3.28 ortalama örgütsel bağlılık puanı ile görev almayanların 3.18 puanı arasındaki fark istatistiksel olarak önemli değildir. İş tatmin, liderlik ve genel ölçüt puanları ise idari görev alma durumuna göre değişmektedir.

Tablo 3.17. İdari Görev Alma Durumu-Ölçek Puanları Mann-Whitney Testi Sonucu

Ölçüt	MW- U	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	7506.5	0.116	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmin	8277	0.005	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	8965.5	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	8686	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.18.'de ölçeklerin alt boyutlarının idari görev alma durumuna göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının idari görev alma durumlarına göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.18. İdari Görev Alma Durumu-Ölçek Alt Boyut Puanları Mann-Whitney Test Sonucu

Ölçüt	MW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	5763.5	0.210	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	7473	0.127	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	8137	0.009	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	7364	0.179	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmini: Dışsal	9163	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Dönüşümcü	8765	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	5474	0.087	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Sürdürümcü	5694.5	0.177	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	8686	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3.6.4. Yaşa göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.19.'da yaş ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmaların çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.19. Her Ölçek için Yaş-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Yaş	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	30 ve altı	3.54	0	3	18	0	21
	30-40	2.93	1	34	28	0	63
	41-50	3.17	2	62	108	4	176
	51-60	3.31	1	23	52	6	82
	60 ve üstü	3.49	0	2	7	2	11
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	30 ve altı	4.31	0	1	1	19	21
	30-40	3.85	1	3	28	31	63
	41-50	3.76	3	11	118	44	176
	51-60	3.86	1	3	48	30	82
	60 ve üstü	3.91	0	0	9	2	11
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353

Liderlik Puanı	30 ve altı	3.17	0	1	20	0	21
	30-40	3.20	0	13	50	0	63
	41-50	3.22	1	32	143	0	176
	51-60	3.22	0	20	61	1	82
	60 ve üstü	3.28	0	1	10	0	11
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	30 ve altı	3.57		1	20	0	21
	30-40	3.31		5	57	1	63
	41-50	3.35		21	152	3	176
	51-60	3.41		8	70	4	82
	60 ve üstü	3.51		0	10	1	11
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin yaşa göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Yaşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Yaşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.20.'de gösterildiği gibi yaşa göre liderlik ölçüt puanları arasında fark yok iken diğer ölçüt puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.20. Yaş –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	48.42154	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	31.3791	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	4.17116	0.383	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	22.9655	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 3.20.'de özetlendiği gibi farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını göstermez. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına karar vermek için Mann-Whitney testinin yapılması gerekir. Dolayısıyla, Tablo 3.20.'de tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.21.'de özetlenmiştir. P-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Örneğin; liderlik ölçeği için "30 ve altı" ve "60 ve üstü" grupları arası dışında diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 3.21.'de farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.21. Her Ölçek Boyutları için Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Yaş	Yaş				
		30 ve altı	30-40	41-50	51-60	60 ve üstü
Örgütsel Bağlılık	30 ve altı	1	0	0	0.018	0.263
	30-40	0	1	0	0	0
	41-50	0	0	1	0.008	0.011
	51-60	0.018	0	0.008	1	0.255
	60 ve üstü	0.263	0	0.011	0.255	1
İş Tatmin	30 ve altı	1	0	0	0	0.001
	30-40	0	1	0.021	0.5	0.572
	41-50	0	0.021	1	0.094	0.467
	51-60	0	0.5	0.094	1	0.872
	60 ve üstü	0.001	0.572	0.467	0.872	1
Liderlik	30 ve altı	1	0.055	0.091	0.136	0.027
	30-40	0.055	1	0.383	0.654	0.335
	41-50	0.091	0.383	1	0.889	0.814
	51-60	0.136	0.654	0.889	1	0.734
	60 ve üstü	0.027	0.335	0.814	0.734	1
Genel Ölçüt	30 ve altı	1	0	0	0.003	0.116
	30-40	0	1	0.52	0.088	0.064
	41-50	0	0.52	1	0.096	0.202
	51-60	0.003	0.088	0.096	1	0.771
	60 ve üstü	0.116	0.064	0.202	0.771	1

Tablo 3.22.'de ölçeklerin alt boyutlarının yaşa göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının yaşa göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.22. Yaş-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	15.481	0.004	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	30.5	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	50.916	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	40.897	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	14.967	0.005	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Dönüşümcü	4.562	0.335	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	14.681	0.005	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	20.397	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	22.966	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.22.'de tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.23.'te özetlenmiştir. Tablo 3.23.'te farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.23. Her Ölçek Alt Boyutlar için Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Yaş		Yaş			
		30 ve altı	30-40	41-50	51-60	60 ve üstü
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	30 ve altı	1	0.001	0.069	0.35	0.021
	30-40	0.001	1	0.234	0.287	0
	41-50	0.069	0.234	1	0.649	0.002
	51-60	0.35	0.287	0.649	1	0.021
	60 ve üstü	0.021	0	0.002	0.021	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	30 ve altı	1	0.001	0.158	0.846	0.464
	30-40	0.001	1	0	0	0.001
	41-50	0.158	0	1	0.069	0.067
	51-60	0.846	0	0.069	1	0.38
	60 ve üstü	0.464	0.001	0.067	0.38	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	30 ve altı	1	0	0	0	0.002
	30-40	0	1	0.001	0	0.045
	41-50	0	0.001	1	0.008	0.493
	51-60	0	0	0.008	1	0.693
	60 ve üstü	0.002	0.045	0.493	0.693	1
İş Tatmini: İçsel	30 ve altı	1	0	0	0	0.001
	30-40	0	1	0.004	0.038	0.102
	41-50	0	0.004	1	0.337	0.989
	51-60	0	0.038	0.337	1	0.607
	60 ve üstü	0.001	0.102	0.989	0.607	1
İş Tatmini: Dışsal	30 ve altı	1	0.001	0.004	0.895	0.844
	30-40	0.001	1	0.684	0.031	0.137
	41-50	0.004	0.684	1	0.014	0.113
	51-60	0.895	0.031	0.014	1	0.811
	60 ve üstü	0.844	0.137	0.113	0.811	1
Liderlik: Dönüşümcü	30 ve altı	1	0.166	0.89	0.748	0.863
	30-40	0.166	1	0.066	0.056	0.317
	41-50	0.89	0.066	1	0.854	0.728
	51-60	0.748	0.056	0.854	1	0.694
	60 ve üstü	0.863	0.317	0.728	0.694	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	30 ve altı	1	0.318	0.001	0.001	0.018
	30-40	0.318	1	0.034	0.059	0.38
	41-50	0.001	0.034	1	0.828	0.561
	51-60	0.001	0.059	0.828	1	0.546
	60 ve üstü	0.018	0.38	0.561	0.546	1
Liderlik: Sürdürümcü	30 ve altı	1	0.167	0.08	0.005	0.023
	30-40	0.167	1	0	0	0.059
	41-50	0.08	0	1	0.35	0.949
	51-60	0.005	0	0.35	1	0.538
	60 ve üstü	0.023	0.059	0.949	0.538	1

3.6.5. Cinsiyete göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.24.'te cinsiyet ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır.

Tablo 3.24. Her Ölçek için Cinsiyet-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Puan Grubu	Cinsiyet	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Genel_Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Erkek	3.18	4	91	161	10	266
	Kadın	3.21	0	33	52	2	87
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Erkek	3.84	4	11	157	94	266
	Kadın	3.82	1	7	47	32	87
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Erkek	3.21	1	52	212	1	266
	Kadın	3.23	0	15	72	0	87
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Erkek	3.38		27	232	7	266
	Kadın	3.39		8	77	2	87
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Mann-Whitney (MW) testinden yararlanılmıştır.

MW yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.25.'te gösterildiği gibi Mann-Whitney Test sonuçlarında $p > 0,05$ olduğu için değerler arasında fark olmadığı kabul edilmiştir. Dolayısıyla, ölçüt puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Tablo 3.25. Cinsiyet-Ölçek Puanları Mann-Whitney Testi Sonucu

Ölçüt	MW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	11342.5	0.782	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmin	11546	0.976	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik	11131	0.594	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	11297	0.741	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.26.'da ölçeklerin alt boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının cinsiyete göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.26. Cinsiyet-Ölçek Alt Boyut Puanları Mann-Whitney Test Sonucu

Ölçüt	MW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık:	12075	0.536	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık:	10706	0.293	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık:	11338.5	0.778	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmini:İçsel	11843.0	0.742	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmini:Dışsal	10997	0.486	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Dönüşümcü	10405	0.158	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	13341	0.031	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	13500.5	0.019	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	11297	0.741	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3.6.6. Çalıştığı kurum kürüne göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.27.'de çalıştığı kurum türü ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.27. Her Ölçek için Çalıştığı Kurum Türü-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Çalıştığı Kurum Türü	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Anadolu Lisesi	3.30	2	50	137	9	198
	Fen/Sosyal	2.95	0	24	17	0	41
	Mesleki Teknik	2.99	2	21	24	1	48
	Sanat veya Spor	3.19	0	2	4	0	6
	İmam Hatip Lisesi	3.14	0	27	31	2	60
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Anadolu Lisesi	3.93	1	8	103	86	198
	Fen/Sosyal	3.83	1	3	17	20	41
	Mesleki Teknik	3.66	2	2	38	6	48
	Sanat veya Spor	3.72	0	0	6	0	6
	İmam Hatip Lisesi	3.66	1	5	40	14	60
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Anadolu Lisesi	3.25	1	34	162	1	198
	Fen/Sosyal	3.14	0	12	29	0	41
	Mesleki Teknik	3.26	0	6	42	0	48
	Sanat veya Spor	3.20	0	2	4	0	6
	İmam Hatip Lisesi	3.11	0	13	47	0	60
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Anadolu Lisesi	3.45		17	173	8	198
	Fen/Sosyal	3.28		2	39	0	41
	Mesleki Teknik	3.30		7	41	0	48
	Sanat veya Spor	3.34		0	6	0	6
	İmam Hatip Lisesi	3.27		9	50	1	60
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Çalıştığı kurum türüne göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Çalıştığı kurum türüne göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.28.'de gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olduğu için, çalıştığı kurum türüne göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.28. Çalıştığı Kurum Türü-Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	39.02158	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	19.99946	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	21.86696	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	28.68079	0.000	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.28.'in sonuçları doğrultusunda, hangi kurum türü gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.29'da özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.29.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.29. Her Ölçek Boyutları için Çalıştığı Kurum Türü Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Çalıştığı Kurum Türü	Çalıştığı Kurum Türü				
		Anadolu Lisesi	Fen/Sos.B. Lisesi	Mes. Tek. A.L.	Sanat/Spor Lisesi	İmam H. Lisesi
Örgütsel Bağlılık	Anadolu Lisesi	1	0	0	0.456	0.003
	Fen/Sos.B.	0	1	0.434	0.133	0.025
	Mes. Tek. A.L.	0	0.434	1	0.166	0.057
	Sanat/Spor	0.456	0.133	0.166	1	0.884
	İmam H. Lisesi	0.003	0.025	0.057	0.884	1
İş Tatmin	Anadolu Lisesi	1	0.47	0.003	0.176	0
	Fen/Sos.B.	0.47	1	0.012	0.129	0.024
	Mes. Tek. A.L.	0.003	0.012	1	0.966	0.57
	Sanat/Spor	0.176	0.129	0.966	1	0.92
	İmam H. Lisesi	0	0.024	0.57	0.92	1
Liderlik	Anadolu Lisesi	1	0.007	0.818	0.792	0
	Fen/Sos.B.	0.007	1	0.003	0.457	0.674
	Mes. Tek. A.L.	0.818	0.003	1	0.78	0
	Sanat/Spor	0.792	0.457	0.78	1	0.364
	İmam H. Lisesi	0	0.674	0	0.364	1
Genel Ölçüt	Anadolu Lisesi	1	0	0.003	0.284	0
	Fen/Sos.B.	0	1	0.582	0.529	0.923
	Mes. Tek. A.L.	0.003	0.582	1	0.989	0.359
	Sanat/Spor	0.284	0.529	0.989	1	0.754
	İmam H. Lisesi	0	0.923	0.359	0.754	1

Tablo 3.30.'da ölçeklerin alt boyutlarının çalıştığı kurum türüne göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının çalıştığı kurum türüne göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.30. Çalıştığı Kurum Türü-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	MW İST.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	10.884	0.028	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	34.865	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	52.894	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	23.582	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	13.847	0.008	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Dönüşümcü	25.216	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	29.015	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	19.68	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	28.681	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.30.'da tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.31.'de özetlenmiştir. Tablo 3.31.'de farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.31. Her Ölçek Alt Boyutlar için Çalıştığı Kurum Türü Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Çalıştığı Kurum Türü	Çalıştığı Kurum Türü				
		Anadolu Lisesi	Fen/Sos.B. Lisesi	Mes. Tek. A.L.	Sanat/Spor Lisesi	İmam H. Lisesi
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	Anadolu Lisesi	1	0.427	0.174	0.087	0.058
	Fen/Sos.B.	0.427	1	0.058	0.081	0.199
	Mes. Tek. A.L.	0.174	0.058	1	0.021	0.007
	Sanat/Spor	0.087	0.081	0.021	1	0.426
	İmam H. Lisesi	0.058	0.199	0.007	0.426	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	Anadolu Lisesi	1	0	0	0.74	0.001
	Fen/Sos.B.	0	1	0.864	0.056	0.183
	Mes. Tek. A.L.	0	0.864	1	0.035	0.264
	Sanat/Spor	0.74	0.056	0.035	1	0.1
	İmam H. Lisesi	0.001	0.183	0.264	0.1	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	Anadolu Lisesi	1	0	0	0.544	0.326
	Fen/Sos.B.	0	1	0.135	0.058	0
	Mes. Tek. A.L.	0	0.135	1	0.024	0
	Sanat/Spor	0.544	0.058	0.024	1	0.884
	İmam H. Lisesi	0.326	0	0	0.884	1
İş Tatmini: İçsel	Anadolu Lisesi	1	0.985	0.008	0.424	0
	Fen/Sos.B.	0.985	1	0.019	0.258	0.002
	Mes. Tek. A.L.	0.008	0.019	1	0.644	0.543
	Sanat/Spor	0.424	0.258	0.644	1	0.28
	İmam H. Lisesi	0	0.002	0.543	0.28	1
İş Tatmini: Dışsal	Anadolu Lisesi	1	0.175	0.006	0.076	0.013
	Fen/Sos.B.	0.175	1	0.363	0.219	0.306
	Mes. Tek. A.L.	0.006	0.363	1	0.566	0.854
	Sanat/Spor	0.076	0.219	0.566	1	0.28
	İmam H. Lisesi	0.013	0.306	0.854	0.28	1
Liderlik: Dönüşümcü	Anadolu Lisesi	1	0.162	0.16	0.211	0
	Fen/Sos.B.	0.162	1	0.605	0.676	0.022
	Mes. Tek. A.L.	0.16	0.605	1	0.521	0.003
	Sanat/Spor	0.211	0.676	0.521	1	0.92
	İmam H. Lisesi	0	0.022	0.003	0.92	1

Liderlik: Serbest Bırakıcı	Anadolu Lisesi	1	0.152	0.008	0.081	0
	Fen/Sos.B.	0.152	1	0.4	0.41	0.07
	Mes. Tek. A.L.	0.008	0.4	1	0.501	0.107
	Sanat/Spor	0.081	0.41	0.501	1	0.813
	İmam H. Lisesi	0	0.07	0.107	0.813	1
Liderlik: Sürdürücü	Anadolu Lisesi	1	0.424	0.243	0.006	0
	Fen/Sos.B.	0.424	1	0.12	0.059	0.011
	Mes. Tek. A.L.	0.243	0.12	1	0.244	0.151
	Sanat/Spor	0.006	0.059	0.244	1	0.431
	İmam H. Lisesi	0	0.011	0.151	0.431	1

3.6.7. Alana/Branşa göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.32.'de alan/branş ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır.

Tablo 3.32. Her Ölçek için Alan/Branş-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Alan/Branş	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Fen Bilimleri	3.33	0	17	64	3	84
	Sanat ve Spor	3.17	1	8	14	2	25
	Sosyal Bilimler	3.12	3	72	86	5	166
	Teknik Bilimler	3.12	0	2	17	0	19
	Özel Eğitim	3.20	0	1	11	0	12
	İlahiyat	3.20	0	24	21	2	47
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Fen Bilimleri	3.83	2	5	47	30	84
	Sanat ve Spor	3.79	0	2	14	9	25
	Sosyal Bilimler	3.82	3	10	90	63	166
	Teknik Bilimler	3.84	0	0	19	0	19
	Özel Eğitim	4.12	0	0	1	11	12
	İlahiyat	3.85	0	1	33	13	47
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Fen Bilimleri	3.15	1	22	61	0	84
	Sanat ve Spor	3.24	0	6	19	0	25
	Sosyal Bilimler	3.23	0	32	133	1	166
	Teknik Bilimler	3.30	0	0	19	0	19
	Özel Eğitim	3.38	0	1	11	0	12
	İlahiyat	3.19	0	6	41	0	47
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Fen Bilimleri	3.38		11	72	1	84
	Sanat ve Spor	3.38		3	21	1	25
	Sosyal Bilimler	3.36		17	143	6	166
	Teknik Bilimler	3.40		1	18	0	19
	Özel Eğitim	3.54		1	11	0	12
	İlahiyat	3.37		2	44	1	47
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin alanına/branşına göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Alan/branşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten alınan puanlar arasında istatistiksel önemli farklılık yoktur.
- H_1 : Alan/branşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.33.'te gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için alan/branşa göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.33. Alan/Branş –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	14.94839	0.011	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	9.657973	0.086	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik	21.05562	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	9.181507	0.102	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.33 sonuçları doğrultusunda, hangi alan/branş gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.34.'te özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.34.'te farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.34. Her Ölçek Boyutları için Alan/Branş Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Alan/Branş	Alan/Branş					
		Fen Bilimleri	Sanat ve Spor	Sosyal Bilimler	Teknik Bilimler	Özel Eğitim	İlahiyat
Örgütsel Bağlılık	Fen Bilimleri	1	0.111	0	0.01	0.173	0.03
	Sanat ve Spor	0.111	1	0.484	0.331	0.934	0.938
	Sosyal Bilimler	0	0.484	1	0.917	0.452	0.445
	Teknik Bilimler	0.01	0.331	0.917	1	0.002	0.813
	Özel Eğitim	0.173	0.934	0.452	0.002	1	0.79
	İlahiyat	0.03	0.938	0.445	0.813	0.79	1
İş Tatmin	Fen Bilimleri	1	0.595	0.65	0.561	0.02	0.588
	Sanat ve Spor	0.595	1	0.829	0.874	0.016	0.938
	Sosyal Bilimler	0.65	0.829	1	0.775	0.002	0.591
	Teknik Bilimler	0.561	0.874	0.775	1	0	0.971
	Özel Eğitim	0.02	0.016	0.002	0	1	0.01
	İlahiyat	0.588	0.938	0.591	0.971	0.01	1
Liderlik	Fen Bilimleri	1	0.085	0.015	0.003	0.001	0.622
	Sanat ve Spor	0.085	1	0.936	0.664	0.006	0.269
	Sosyal Bilimler	0.015	0.936	1	0.215	0.007	0.148
	Teknik Bilimler	0.003	0.664	0.215	1	0	0.009
	Özel Eğitim	0.001	0.006	0.007	0	1	0.001
	İlahiyat	0.622	0.269	0.148	0.009	0.001	1
Genel Ölçüt	Fen Bilimleri	1	0.581	0.271	0.265	0.051	0.324
	Sanat ve Spor	0.581	1	0.877	0.354	0.021	0.991
	Sosyal Bilimler	0.271	0.877	1	0.562	0.008	0.931
	Teknik Bilimler	0.265	0.354	0.562	1	0	0.617
	Özel Eğitim	0.051	0.021	0.008	0	1	0.007
	İlahiyat	0.324	0.991	0.931	0.617	0.007	1

Tablo 3.35.'te ölçeklerin alt boyutlarının alan/branşa göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının alan/branşa göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.35. Alan/Branş-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	28.563	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	16.302	0.006	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	33.392	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	14.782	0.011	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	6.076	0.299	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Dönüşümcü	35.626	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	15.883	0.007	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	45.542	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	9.182	0.102	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.35.'te tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.36.'da özetlenmiştir. Tablo 3.36.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.36. Her Ölçek Alt Boyutlar için Alan/Branş Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Alan/Branş	Alan/Branş					
		Fen Bilimleri	Sanat ve Spor	Sosyal Bilimler	Teknik Bilimler	Özel Eğitim	İlahiyat
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	Fen Bilimleri	1	0.777	0.001	0.003	0.963	0.01
	Sanat ve Spor	0.777	1	0.085	0.021	0.736	0.071
	Sosyal	0.001	0.085	1	0	0.072	0.543
	Teknik	0.003	0.021	0	1	0.001	0.001
	Özel Eğitim	0.963	0.736	0.072	0.001	1	0.115
	İlahiyat	0.01	0.071	0.543	0.001	0.115	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	Fen Bilimleri	1	0.742	0.033	0.003	0	0.062
	Sanat ve Spor	0.742	1	0.346	0.2	0.018	0.284
	Sosyal	0.033	0.346	1	0.884	0.026	0.864
	Teknik	0.003	0.2	0.884	1	0	0.648
	Özel Eğitim	0	0.018	0.026	0	1	0.02
	İlahiyat	0.062	0.284	0.864	0.648	0.02	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	Fen Bilimleri	1	0.008	0	0	0.341	0.359
	Sanat ve Spor	0.008	1	0.769	0.128	0.001	0.054
	Sosyal	0	0.769	1	0.067	0.001	0.032
	Teknik	0	0.128	0.067	1	0	0
	Özel Eğitim	0.341	0.001	0.001	0	1	0.007
	İlahiyat	0.359	0.054	0.032	0	0.007	1
İş Tatmini: İçsel	Fen Bilimleri	1	0.928	0.619	0.257	0.015	0.24
	Sanat ve Spor	0.928	1	0.835	0.209	0.046	0.367
	Sosyal	0.619	0.835	1	0.121	0.001	0.363
	Teknik	0.257	0.209	0.121	1	0	0.023
	Özel Eğitim	0.015	0.046	0.001	0	1	0.001
	İlahiyat	0.24	0.367	0.363	0.023	0.001	1
İş Tatmini: Dışsal	Fen Bilimleri	1	0.642	0.716	0.012	0.946	0.604
	Sanat ve Spor	0.642	1	0.407	0.496	0.399	0.443
	Sosyal	0.716	0.407	1	0.021	0.514	0.951
	Teknik	0.012	0.496	0.021	1	0.001	0.378
	Özel Eğitim	0.946	0.399	0.514	0.001	1	0.985
	İlahiyat	0.604	0.443	0.951	0.378	0.985	1

Liderlik: Dönüşümcü	Fen Bilimleri	1	0.677	0.05	0	0	0.27
	Sanat ve Spor	0.677	1	0.425	0.002	0.001	0.254
	Sosyal	0.05	0.425	1	0.011	0	0.029
	Teknik	0	0.002	0.011	1	0	0.001
	Özel Eğitim	0	0.001	0	0	1	0
	İlahiyat	0.27	0.254	0.029	0.001	0	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	Fen Bilimleri	1	0.241	0.999	0.055	0.147	0.016
	Sanat ve Spor	0.241	1	0.519	0.001	0.012	0.194
	Sosyal	0.999	0.519	1	0.084	0.225	0.013
	Teknik	0.055	0.001	0.084	1	0.93	0.001
	Özel Eğitim	0.147	0.012	0.225	0.93	1	0.008
	İlahiyat	0.016	0.194	0.013	0.001	0.008	1
Liderlik: Sürdürümcü	Fen Bilimleri	1	0.136	0.862	0	0	0.001
	Sanat ve Spor	0.136	1	0.426	0	0.001	0.08
	Sosyal	0.862	0.426	1	0	0	0.007
	Teknik	0	0	0	1	0.001	0
	Özel Eğitim	0	0.001	0	0.001	1	0
	İlahiyat	0.001	0.08	0.007	0	0	1

3.6.8. Unvana Göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.37.'de unvan ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.37. Her Ölçek için Unvan-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Unvan	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Başöğretmen	3.33	0	17	32	4	53
	Uzman	3.10	4	100	141	6	251
	Öğretmen	3.49	0	7	40	2	49
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Başöğretmen	3.92	1	1	26	25	53
	Uzman	3.76	4	16	158	73	251
	Öğretmen	4.11	0	1	20	28	49
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Başöğretmen	3.24	0	12	41	0	53
	Uzman	3.21	1	50	199	1	251
	Öğretmen	3.23	0	5	44	0	49
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Başöğretmen	3.45		3	49	1	53
	Uzman	3.33		31	214	6	251
	Öğretmen	3.53		1	46	2	49
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin unvanına göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Unvana göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Unvana göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.38.'de gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için unvana göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.38. Unvan –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW ist.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	39.25204	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	20.60804	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	1.822385	0.402	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	25.56478	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.38. sonuçları doğrultusunda, hangi unvan gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.39.'da özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.39.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fonta belirtilmiştir.

Tablo 3.39. Her Ölçek Boyutları için Unvan Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Unvan	Unvan		
		Başöğretmen	Uzman Öğretmen	Öğretmen
Örgütsel Bağlılık	Başöğretmen	1	0.002	0.009
	Uzman	0.002	1	0
	Öğretmen	0.009	0	1
İş Tatmin	Başöğretmen	1	0.027	0.052
	Uzman	0.027	1	0
	Öğretmen	0.052	0	1
Liderlik	Başöğretmen	1	0.185	0.373
	Uzman	0.185	1	0.723
	Öğretmen	0.373	0.723	1
Genel Ölçüt	Başöğretmen	1	0.006	0.07
	Uzman	0.006	1	0
	Öğretmen	0.07	0	1

Tablo 3.39.'da ölçeklerin alt boyutlarının unvana göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının unvana göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.40. Unvan-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	4.215	0.122	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	23.317	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	44.999	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	18.531	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	21.626	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Dönüşümcü	0.49	0.783	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	9.389	0.009	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	1.698	0.428	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	25.565	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.40.'ta tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.41.'de özetlenmiştir. Tablo 3.41.'de farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.41. Her Ölçek Alt Boyutlar için Unvan Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Unvan	Unvan		
		Başöğretmen	Uzman Öğretmen	Öğretmen
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	Başöğretmen	1	0.912	0.147
	Uzman	0.912	1	0.039
	Öğretmen	0.147	0.039	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	Başöğretmen	1	0.005	0.103
	Uzman	0.005	1	0
	Öğretmen	0.103	0	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	Başöğretmen	1	0	0.013
	Uzman	0	1	0
	Öğretmen	0.013	0	1
İş Tatmini: İçsel	Başöğretmen	1	0.377	0.007
	Uzman	0.377	1	0
	Öğretmen	0.007	0	1
İş Tatmini: Dışsal	Başöğretmen	1	0	0.317
	Uzman	0	1	0.001
	Öğretmen	0.317	0.001	1
Liderlik: Dönüşümcü	Başöğretmen	1	0.53	0.917
	Uzman	0.53	1	0.679
	Öğretmen	0.917	0.679	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	Başöğretmen	1	0.267	0.089
	Uzman	0.267	1	0.003
	Öğretmen	0.089	0.003	1
Liderlik: Sürdürümcü	Başöğretmen	1	0.971	0.243
	Uzman	0.971	1	0.215
	Öğretmen	0.243	0.215	1

3.6.9. Lisans eğitim durumuna göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.42.'de lisans eğitim durumu ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.42. Her Ölçek için Lisans Eğitim Durumu-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Lisans Eğitim Durumu	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Diğer	2.85	0	15	6	0	21
	Eğitim Fakültesi	3.23	2	56	131	9	198
	Fen Edebiyat	3.16	2	29	47	1	79
	Spor Bilimleri	3.37	0	2	7	1	10
	İlahiyat	3.19	0	22	22	1	45
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Diğer	3.76	1	2	4	14	21
	Eğitim Fakültesi	3.91	3	7	104	84	198
	Fen Edebiyat	3.67	1	8	58	12	79
	Spor Bilimleri	3.88	0	0	6	4	10
	İlahiyat	3.81	0	1	32	12	45
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Diğer	3.18	0	3	18	0	21
	Eğitim Fakültesi	3.24	1	31	165	1	198
	Fen Edebiyat	3.17	0	24	55	0	79
	Spor Bilimleri	3.22	0	3	7	0	10
	İlahiyat	3.18	0	6	39	0	45
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Diğer	3.26		3	18	0	21
	Eğitim Fakültesi	3.42		19	171	8	198
	Fen Edebiyat	3.31		11	67	1	79
	Spor Bilimleri	3.44		0	10	0	10
	İlahiyat	3.35		2	43	0	45
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin lisans eğitim durumuna göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Lisans eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Lisans eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.43.'te gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için, lisans eğitim durumuna göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.43. Lisans Eğitim Durumu – Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	0.002	0.002	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	0	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	0.048	0.05	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	0.001	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.43. sonuçları doğrultusunda, hangi lisans eğitim gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.44.'te özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.44.'te farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.44. Her Ölçek Boyutları için Lisans Eğitim Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Lisans Eğitim Grupları	Lisans Eğitim Grupları				
		Diğer	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Spor Bilimleri	İlahiyat Fakültesi
Örgütsel Bağlılık	Diğer	1	0	0.001	0.002	0.002
	Eğitim Fakültesi	0	1	0.287	0.34	0.285
	Fen Edebiyat	0.001	0.287	1	0.176	0.727
	Spor Bilimleri	0.002	0.34	0.176	1	0.235
	İlahiyat Fakültesi	0.002	0.285	0.727	0.235	1
İş Tatmin	Diğer	1	0.929	0.011	0.501	0.233
	Eğitim Fakültesi	0.929	1	0	0.551	0.049
	Fen Edebiyat	0.011	0	1	0.097	0.292
	Spor Bilimleri	0.501	0.551	0.097	1	0.475
	İlahiyat Fakültesi	0.233	0.049	0.292	0.475	1
Liderlik	Diğer	1	0.075	0.678	0.292	0.933
	Eğitim Fakültesi	0.075	1	0.056	0.698	0.011
	Fen Edebiyat	0.678	0.056	1	0.745	0.801
	Spor Bilimleri	0.292	0.698	0.745	1	0.495
	İlahiyat Fakültesi	0.933	0.011	0.801	0.495	1
Genel Ölçüt	Diğer	1	0.002	0.882	0.03	0.258
	Eğitim Fakültesi	0.002	1	0.001	0.714	0.057
	Fen Edebiyat	0.882	0.001	1	0.168	0.449
	Spor Bilimleri	0.03	0.714	0.168	1	0.385
	İlahiyat Fakültesi	0.258	0.057	0.449	0.385	1

Tablo 3.45.'te ölçeklerin alt boyutlarının lisans eğitim durumuna göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının lisans eğitim durumuna göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.45. Lisans Eğitim Durumu- Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	7.389	0.117	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	19.804	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	31.654	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	31.798	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	5.309	0.257	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Dönüşümcü	31.781	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	28.506	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	43.734	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	19.336	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.45.'te tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiş ve p-value sonuçları Tablo 3.46.'da özetlenmiş ve farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.46. Her Ölçek Alt Boyutlar için Lisans Eğitim Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Lisans Eğitim Grupları	Lisans Eğitim Grupları				
		Diğer	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Spor Bilimleri	İlahiyat Fakültesi
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	Diğer	1	0.296	0.237	0.399	0.004
	Eğitim Fakültesi	0.296	1	0.96	0.998	0.033
	Fen Edebiyat	0.237	0.96	1	0.942	0.049
	Spor Bilimleri	0.399	0.998	0.942	1	0.192
	İlahiyat Fakültesi	0.004	0.033	0.049	0.192	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	Diğer	1	0	0.001	0	0.001
	Eğitim Fakültesi	0	1	0.886	0.02	0.573
	Fen Edebiyat	0.001	0.886	1	0.036	0.783
	Spor Bilimleri	0	0.02	0.036	1	0.023
	İlahiyat Fakültesi	0.001	0.573	0.783	0.023	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	Diğer	1	0	0	0.001	0
	Eğitim Fakültesi	0	1	0.011	0.605	0.996
	Fen Edebiyat	0	0.011	1	0.492	0.023
	Spor Bilimleri	0.001	0.605	0.492	1	0.706
	İlahiyat Fakültesi	0	0.996	0.023	0.706	1
İş Tatmini: İçsel	Diğer	1	0.892	0.008	0.725	0.048
	Eğitim Fakültesi	0.892	1	0	0.94	0.001
	Fen Edebiyat	0.008	0	1	0.024	0.16
	Spor Bilimleri	0.725	0.94	0.024	1	0.062
	İlahiyat Fakültesi	0.048	0.001	0.16	0.062	1
İş Tatmini: Dışsal	Diğer	1	0.174	0.935	0.965	0.495
	Eğitim Fakültesi	0.174	1	0.04	0.47	0.614
	Fen Edebiyat	0.935	0.04	1	0.99	0.363
	Spor Bilimleri	0.965	0.47	0.99	1	0.825
	İlahiyat Fakültesi	0.495	0.614	0.363	0.825	1
Liderlik: Dönüşümcü	Diğer	1	0.534	0.005	0.037	0.007
	Eğitim Fakültesi	0.534	1	0	0.092	0
	Fen Edebiyat	0.005	0	1	0.536	0.479
	Spor Bilimleri	0.037	0.092	0.536	1	0.575
	İlahiyat Fakültesi	0.007	0	0.479	0.575	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	Diğer	1	0.051	0.006	0.031	0.001
	Eğitim Fakültesi	0.051	1	0	0.163	0
	Fen Edebiyat	0.006	0	1	0.539	0.248
	Spor Bilimleri	0.031	0.163	0.539	1	0.31
	İlahiyat Fakültesi	0.001	0	0.248	0.31	1
Liderlik: Sürdürümcü	Diğer	1	0.091	0.002	0.052	0.001
	Eğitim Fakültesi	0.091	1	0	0.009	0
	Fen Edebiyat	0.002	0	1	0.624	0.17
	Spor Bilimleri	0.052	0.009	0.624	1	0.566
	İlahiyat Fakültesi	0.001	0	0.17	0.566	1

3.6.10. Mezuniyet durumuna göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.47.'de mezuniyet ve Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır.

Tablo 3.47. Her Ölçek için Mezuniyet-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Mezuniyet	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	Doktora	3.00	0	1	3	0	4
	Lisans	3.21	1	96	178	11	286
	Yüksek Lisans	3.10	3	27	32	1	63
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	Doktora	3.69	0	1	1	2	4
	Lisans	3.83	4	14	166	102	286
	Yüksek Lisans	3.85	1	3	37	22	63
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	Doktora	3.24	0	2	2	0	4
	Lisans	3.20	0	56	229	1	286
	Yüksek Lisans	3.28	1	9	53	0	63
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	Doktora	3.30		1	3	0	4
	Lisans	3.38		27	251	8	286
	Yüksek Lisans	3.39		7	55	1	63
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin mezuniyetine göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.48.'de gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için mezuniyete göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.48. Mezuniyet –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	2.482841	0.289	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmin	0.215937	0.898	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik	7.523075	0.023	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	1.500382	0.472	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.48 sonuçları doğrultusunda, hangi mezuniyet gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.49.'da özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.49.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.49. Her Ölçek Boyutları için Mezuniyet Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Mezuniyet	Mezuniyet		
		Doktora	Lisans	Yüksek Lisans
Örgütsel Bağlılık	Doktora	1	0.435	0.915
	Lisans	0.435	1	0.157
	Yüksek Lisans	0.915	0.157	1
İş Tatmin	Doktora	1	0.897	0.884
	Lisans	0.897	1	0.655
	Yüksek Lisans	0.884	0.655	1
Liderlik	Doktora	1	0.808	0.873
	Lisans	0.808	1	0.006
	Yüksek Lisans	0.873	0.006	1
Genel Ölçüt	Doktora	1	0.482	0.389
	Lisans	0.482	1	0.329
	Yüksek Lisans	0.389	0.329	1

Tablo 3.49.'da ölçeklerin alt boyutlarının mezuniyet gruplarına göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının mezuniyet gruplarına göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.50. Mezuniyet-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	12.527	0.002	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	0.297	0.862	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	2.964	0.227	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmini: İçsel	1.047	0.592	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmini: Dışsal	6.640	0.036	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Dönüşümcü	6.594	0.037	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	3.991	0.136	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Sürdürümcü	0.468	0.791	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	1.5	0.472	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.50.'de tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.51.'de özetlenmiş ve farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.51. Her Ölçek Alt Boyutlar için Mezuniyet Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Mezuniyet	Mezuniyet		
		Doktora	Lisans	Yüksek Lisans
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	Doktora	1	0.506	0.171
	Lisans	0.506	1	0.001
	Yüksek Lisans	0.171	0.001	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	Doktora	1	0.763	0.958
	Lisans	0.763	1	0.636
	Yüksek Lisans	0.958	0.636	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	Doktora	1	0.089	0.086
	Lisans	0.089	1	0.895
	Yüksek Lisans	0.086	0.895	1
İş Tatmini: İçsel	Doktora	1	0.714	1
	Lisans	0.714	1	0.331
	Yüksek Lisans	1	0.331	1
İş Tatmini: Dışsal	Doktora	1	1	0.894
	Lisans	1	1	0.009
	Yüksek Lisans	0.894	0.009	1
Liderlik: Dönüşümcü	Doktora	1	0.586	0.434
	Lisans	0.586	1	0.012
	Yüksek Lisans	0.434	0.012	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	Doktora	1	0.245	0.17
	Lisans	0.245	1	0.111
	Yüksek Lisans	0.17	0.111	1
Liderlik: Sürdürümcü	Doktora	1	0.522	0.489
	Lisans	0.522	1	0.85
	Yüksek Lisans	0.489	0.85	1

3.6.11. Kıdem yılına göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.52.'de kıdem yılı ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmaların çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.52. Her Ölçek için Kıdem Yılı-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Kıdem Yılı	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	1-3 yıl	2.71	0	3	1	0	4
	4-7 yıl	3.34	0	1	5	0	6
	8-12 yıl	3.31	1	8	27	0	36
	13 yıl +	3.18	3	112	180	12	307
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	1-3 yıl	3.58	0	1	1	2	4
	4-7 yıl	4.04	0	0	4	2	6
	8-12 yıl	3.95	1	2	14	19	36
	13 +	3.82	4	15	185	103	307
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	1-3 yıl	3.08	0	1	3	0	4
	4-7 yıl	3.30	0	2	4	0	6
	8-12 yıl	3.13	0	5	31	0	36
	13 +	3.22	1	59	246	1	307
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	1-3 yıl	3.12		1	3	0	4
	4-7 yıl	3.51		0	6	0	6
	8-12 yıl	3.40		4	32	0	36
	13 +	3.38		30	268	9	307
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Kıdem yılına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Kıdem yılına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.53.'te gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için kıdem yılına göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.53. Kıdem Yılı –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	10.76032	0.013	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	5.252727	0.154	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik	9.484661	0.023	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	4.660306	0.198	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.53. sonuçları doğrultusunda, hangi kıdem yılı gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.54.'te özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.54.'te farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.54. Her Ölçek Boyutları için Kıdem Yılı Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Kıdem Yılı	Kıdem Yılı			
		1-3 yıl	4-7 yıl	8-12 yıl	13 yıl ve daha fazla
Örgütsel Bağlılık	1-3 yıl	1	0.07	0.028	0.043
	4-7 yıl	0.07	1	0.696	0.252
	8-12 yıl	0.028	0.696	1	0.019
	13 yıl ve daha fazla	0.043	0.252	0.019	1
İş Tatmin	1-3 yıl	1	0.454	0.192	0.827
	4-7 yıl	0.454	1	0.781	0.519
	8-12 yıl	0.192	0.781	1	0.029
	13 yıl ve fazla	0.827	0.519	0.029	1
Liderlik	1-3 yıl	1	0.336	0.943	0.5
	4-7 yıl	0.336	1	0.18	0.398
	8-12 yıl	0.943	0.18	1	0.004
	13 yıl ve fazla	0.5	0.398	0.004	1
Genel Ölçüt	1-3 yıl	1	0.337	0.122	0.308
	4-7 yıl	0.337	1	0.809	0.46
	8-12 yıl	0.122	0.809	1	0.081
	13 yıl ve fazla	0.308	0.46	0.081	1

Tablo 3.55.'te ölçeklerin alt boyutlarının kıdem yılına göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının kıdem yılına göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.55. Kıdem Yılı-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	1.532	0.675	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	9.514	0.023	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	11.454	0.01	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	6.855	0.077	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
İş Tatmini: Dışsal	1.399	0.706	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Dönüşümcü	2.895	0.408	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	3.615	0.306	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Sürdürümcü	5.38	0.146	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	4.66	0.198	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.55.'te tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.56.'da özetlenmiştir. Tablo 3.56.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.56. Her Ölçek Alt Boyutlar için Kıdem Yılı Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Kıdem Yılı	Kıdem Yılı			
		1-3 yıl	4-7 yıl	8-12 yıl	13 yıl ve daha fazla
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	10	1	0.15	0.29	0.499
	4-7 yıl	0.15	1	0.214	0.37
	8-12 yıl	0.29	0.214	1	0.794
	13 yıl ve daha fazla	0.499	0.37	0.794	1
	1-3 yıl	1	0.024	0.005	0.009
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	4-7 yıl	0.024	1	0.496	0.637
	8-12 yıl	0.005	0.496	1	0.135
	13 yıl ve daha fazla	0.009	0.637	0.135	1
	1-3 yıl	1	0.159	0.08	0.246
Örgütsel Bağlılık: Normatif	4-7 yıl	0.159	1	0.926	0.262
	8-12 yıl	0.08	0.926	1	0.003
	13 yıl ve daha fazla	0.246	0.262	0.003	1
	1-3 yıl	1	0.519	0.283	0.935
İş Tatmini: İçsel	4-7 yıl	0.519	1	0.839	0.284
	8-12 yıl	0.283	0.839	1	0.016
	13 yıl ve daha fazla	0.935	0.284	0.016	1
	1-3 yıl	1	0.453	0.439	0.497
İş Tatmini: Dışsal	4-7 yıl	0.453	1	0.793	0.609
	8-12 yıl	0.439	0.793	1	0.411
	13 yıl ve daha fazla	0.497	0.609	0.411	1
	1-3 yıl	1	0.456	0.87	0.558
Liderlik: Dönüşümcü	4-7 yıl	0.456	1	0.18	0.513
	8-12 yıl	0.87	0.18	1	0.154
	13 yıl ve daha fazla	0.558	0.513	0.154	1
	1-3 yıl	1	0.211	0.145	0.833
Liderlik: Serbest Bırakıcı	4-7 yıl	0.211	1	0.691	0.159
	8-12 yıl	0.145	0.691	1	0.201
	13 yıl ve daha fazla	0.833	0.159	0.201	1
	1-3 yıl	1	0.914	0.228	0.56
Liderlik: Sürdürümcü	4-7 yıl	0.914	1	0.048	0.291
	8-12 yıl	0.228	0.048	1	0.058
	13 yıl ve daha fazla	0.56	0.291	0.058	1

3.6.12. Şuan ki yönetici ile çalışma süresine göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.57.'de şuan ki yönetici ile çalışma süresi ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.57. Her Ölçek için Şuan ki Yönetici ile Çalışma Süresi-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Şuan ki Yönetici ile Çalışma Süresi	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	1 yıldan az	3.07	1	5	12	0	18
	1-2 yıl	3.30	0	14	32	1	47
	3-4 yıl	3.13	1	40	63	4	108
	5-8 yıl	3.23	1	37	83	5	126
	8 yıl +	3.14	1	28	23	2	54
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	1 yıldan az	3.66	1	1	12	4	18
	1-2 yıl	4.06	1	1	18	27	47
	3-4 yıl	3.83	2	7	65	34	108
	5-8 yıl	3.82	0	7	79	40	126
	8 yıl +	3.74	1	2	30	21	54
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	1 yıldan az	3.14	0	4	14	0	18
	1-2 yıl	3.22	0	6	41	0	47
	3-4 yıl	3.21	0	21	87	0	108
	5-8 yıl	3.21	1	30	94	1	126
	8 yıl +	3.25	0	6	48	0	54
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	1 yıldan az	3.27		3	15	0	18
	1-2 yıl	3.47		4	43	0	47
	3-4 yıl	3.36		13	91	4	108
	5-8 yıl	3.38		11	110	5	126
	8 yıl +	3.36		4	50	0	54
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin şuan ki yönetici ile çalışma süresine göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Şuan ki yönetici ile çalışma süreye göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Şuan ki yönetici ile çalışma süreye göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.58.'de gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için şuan ki yönetici ile çalışma süresine göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.58. Şuan ki Yönetici ile Çalışma Süre – Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	9.546982	0.049	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	13.50529	0.009	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	3.689456	0.45	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	8.881096	0.064	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.58. sonuçları doğrultusunda, hangi çalışma süre gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.59.'da özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.59.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.59. Her Ölçek Boyutları için Çalışma Süre Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Çalışma Süresi		Çalışma Süresi			
		1 yıldan az	1-2 yıl	3-4 yıl	5-8 yıl	8 yıl ve daha fazla
Örgütsel Bağlılık	1 yıldan az	1	0.052	0.983	0.203	0.979
	1-2 yıl	0.052	1	0.027	0.182	0.03
	3-4 yıl	0.983	0.027	1	0.051	0.991
	5-8 yıl	0.203	0.182	0.051	1	0.104
	8 yıl ve daha fazla	0.979	0.03	0.991	0.104	1
İş Tatmin	1 yıldan az	1	0.019	0.423	0.839	0.734
	1-2 yıl	0.019	1	0.013	0.001	0.001
	3-4 yıl	0.423	0.013	1	0.281	0.426
	5-8 yıl	0.839	0.001	0.281	1	0.554
	8 yıl ve daha fazla	0.734	0.001	0.426	0.554	1
Liderlik	1 yıldan az	1	0.52	0.306	0.472	0.062
	1-2 yıl	0.52	1	0.473	0.966	0.075
	3-4 yıl	0.306	0.473	1	0.713	0.267
	5-8 yıl	0.472	0.966	0.713	1	0.255
	8 yıl ve daha fazla	0.062	0.075	0.267	0.255	1
Genel Ölçüt	1 yıldan az	1	0.012	0.388	0.291	0.485
	1-2 yıl	0.012	1	0.012	0.024	0.022
	3-4 yıl	0.388	0.012	1	0.812	0.798
	5-8 yıl	0.291	0.024	0.812	1	0.823
	8 yıl ve daha fazla	0.485	0.022	0.798	0.823	1

Tablo 3.60.'ta ölçeklerin alt boyutlarının çalışma süresine göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının çalışma süresine göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.60. Çalışma Süresi-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	2.934	0.569	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	3.875	0.423	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	15.904	0.003	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	21.038	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	9.132	0.058	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Dönüşümcü	5.33	0.255	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	13.849	0.008	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	20.438	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	8.881	0.064	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.60.'da tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.61.'de özetlenmiştir. Tablo 3.61.'de farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.61. Her Ölçek Alt Boyutlar için Çalışma Süresi Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Çalışma Süresi					
		1 yıldan az	1-2 yıl	3-4 yıl	5-8 yıl	8 yıl ve daha fazla
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	1 yıldan az	1	0.976	0.705	0.932	0.342
	1-2 yıl	0.976	1	0.831	0.832	0.14
	3-4 yıl	0.705	0.831	1	0.664	0.27
	5-8 yıl	0.932	0.832	0.664	1	0.101
	8 yıl ve daha fazla	0.342	0.14	0.27	0.101	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	1 yıldan az	1	0.143	0.694	0.588	0.958
	1-2 yıl	0.143	1	0.059	0.304	0.077
	3-4 yıl	0.694	0.059	1	0.776	0.429
	5-8 yıl	0.588	0.304	0.776	1	0.572
	8 yıl ve daha fazla	0.958	0.077	0.429	0.572	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	1 yıldan az	1	0.051	0.972	0.096	0.227
	1-2 yıl	0.051	1	0.003	0.165	0.126
	3-4 yıl	0.972	0.003	1	0.002	0.065
	5-8 yıl	0.096	0.165	0.002	1	0.376
	8 yıl ve daha fazla	0.227	0.126	0.065	0.376	1
İş Tatmini: İçsel	1 yıldan az	1	0.001	0.035	0.068	0.551
	1-2 yıl	0.001	1	0.022	0.002	0
	3-4 yıl	0.035	0.022	1	0.427	0.021
	5-8 yıl	0.068	0.002	0.427	1	0.058
	8 yıl ve daha fazla	0.551	0	0.021	0.058	1
İş Tatmini: Dışsal	1 yıldan az	1	0.899	0.306	0.152	0.699
	1-2 yıl	0.899	1	0.032	0.006	0.713
	3-4 yıl	0.306	0.032	1	0.409	0.239
	5-8 yıl	0.152	0.006	0.409	1	0.136
	8 yıl ve daha fazla	0.699	0.713	0.239	0.136	1
Liderlik: Dönüşümcü	1 yıldan az	1	0.436	0.085	0.696	0.399
	1-2 yıl	0.436	1	0.221	0.648	0.964
	3-4 yıl	0.085	0.221	1	0.05	0.501
	5-8 yıl	0.696	0.648	0.05	1	0.331
	8 yıl ve daha fazla	0.399	0.964	0.501	0.331	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	1 yıldan az	1	0.103	0.236	0.698	0.68
	1-2 yıl	0.103	1	0.491	0.002	0.306
	3-4 yıl	0.236	0.491	1	0.002	0.598
	5-8 yıl	0.698	0.002	0.002	1	0.094
	8 yıl ve daha fazla	0.68	0.306	0.598	0.094	1
Liderlik: Sürdürümcü	1 yıldan az	1	0.766	0.405	0.122	0.244
	1-2 yıl	0.766	1	0.098	0.021	0.273
	3-4 yıl	0.405	0.098	1	0	0.002
	5-8 yıl	0.122	0.021	0	1	0.603
	8 yıl ve daha fazla	0.244	0.273	0.002	0.603	1

3.6.13. Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tablo 3.62.'de görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına ve örgütsel bağlılık, iş tatmini, liderlik ve genel model ölçüt puanları arasındaki karşılaştırmanın çapraz tablo formatında özeti bulunmaktadır

Tablo 3.62. Her Ölçek için Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen Sayısı-Ölçüt Puanları Karşılaştırması

Ölçüt	Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen	Ortalama Puan	Puan Aralıkları				Toplam
			(1.0, 2.0]	(2.0, 3.0]	(3.0, 4.0]	(4.0, 5.0]	
Örgütsel Bağlılık Puanı	1-20	2.73	0	19	3	0	22
	20-40	3.23	1	31	76	2	110
	40-60	3.26	1	38	103	7	149
	60 ve üzeri	3.12	2	36	31	3	72
	Toplam	3.19	4	124	213	12	353
İş Tatmin Puanı	1-20	3.73	0	4	4	14	22
	20-40	3.80	3	7	69	31	110
	40-60	3.93	1	3	83	62	149
	60 ve üzeri	3.73	1	4	48	19	72
	Toplam	3.84	5	18	204	126	353
Liderlik Puanı	1-20	3.12	0	5	17	0	22
	20-40	3.19	0	18	92	0	110
	40-60	3.24	1	34	113	1	149
	60 ve üzeri	3.23	0	10	62	0	72
	Toplam	3.21	1	67	284	1	353
Genel Puan	1-20	3.19		5	17	0	22
	20-40	3.37		13	96	1	110
	40-60	3.43		10	133	6	149
	60 ve üzeri	3.34		7	63	2	72
	Toplam	3.38		35	309	9	353

Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre örgütsel bağlılık puanları, iş tatmini puanları, liderlik puanları ve genel puanlar arasındaki farklılığı incelemek için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kruskal-Wallis yönteminde kullanılan hipotez:

- H_0 : Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.
- H_1 : Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütü/ iş tatmini ölçütü/liderlik ölçütü/genel ölçütten almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır ve tesadüfle ifade edilemez.

Tablo 3.63.'te gösterildiği gibi, Kruskal-Wallis test sonuçlarında $p < 0,05$ olanlar için görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre ölçüt puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.63. Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen Sayısı –Ölçek Puanları Kruskal-Wallis Testi

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık	34.67184	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmin	10.05997	0.018	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik	4.298898	0.231	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Genel Ölçüt	15.68692	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.63. sonuçları doğrultusunda, hangi öğretmen sayısı gruplarında puan farklılıkları olduğunu göstermek için Mann-Whitney testi yapılmıştır ve p-value sonuçları Tablo 3.64.'te özetlenmiştir. p-value değerlerinin 0.05'ten küçük olması söz konusu gruplar arasında farklılığı işaret etmektedir. Tablo 3.64.'te farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

Tablo 3.64. Her Ölçek Boyutları için Öğretmen Sayısı Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayısı			
		1-20	20-40	40-60	60 ve üzeri
Örgütsel Bağlılık	1-20	1	0	0	0
	20-40	0	1	0.479	0.063
	40-60	0	0.479	1	0.01
	60 ve üzeri	0	0.063	0.01	1
İş Tatmin	1-20	1	0.504	0.428	0.11
	20-40	0.504	1	0.156	0.129
	40-60	0.428	0.156	1	0.001
	60 ve üzeri	0.11	0.129	0.001	1
Liderlik	1-20	1	0.174	0.058	0.251
	20-40	0.174	1	0.227	0.948
	40-60	0.058	0.227	1	0.394
	60 ve üzeri	0.251	0.948	0.394	1
Genel Ölçüt	1-20	1	0.002	0.001	0.043
	20-40	0.002	1	0.363	0.162
	40-60	0.001	0.363	1	0.021
	60 ve üzeri	0.043	0.162	0.021	1

Tablo 3.65.'te ölçeklerin alt boyutlarının öğretmen sayısına göre değişip değişmediği Mann-Whitney testi ile incelenmiştir. "Hipotez Sonucu" kolonunda ilgili ölçek puanlarının öğretmen sayısına göre farklı olup olmadığı sonucu listelenmiştir.

Tablo 3.65. Öğretmen Sayısı-Ölçek Alt Boyut Puanları Kruskal-Wallis Test Sonucu

Ölçüt	KW İst.	P value	Hipotez Sonucu
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	13.38	0.004	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	25.677	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Örgütsel Bağlılık: Normatif	36.706	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: İçsel	12.401	0.006	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
İş Tatmini: Dışsal	6.046	0.109	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
Liderlik: Dönüşümcü	9.754	0.021	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Serbest Bırakıcı	17.218	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Liderlik: Sürdürümcü	21.074	0	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
Genel Ölçüt	15.687	0.001	Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.65.'te tespit edilen anlamlı farklar Mann-Whitney testine göre incelenmiştir ve p-value sonuçları Tablo 3.66.'da özetlenmiştir. Tablo 3.66.'da farklılığın olduğu durumlar mavi fontta belirtilmiştir.

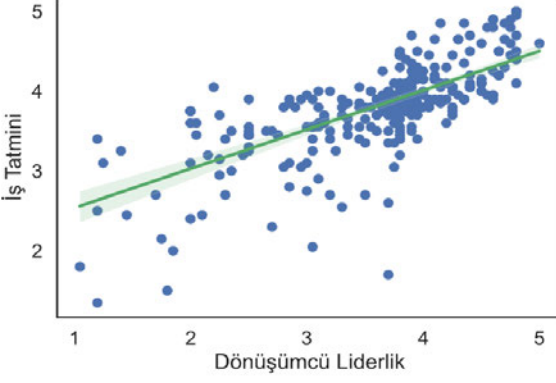
Tablo 3.66. Her Ölçek Alt Boyutlar için Öğretmen Sayısı Grupları Arasındaki Farklılıklar

Ölçüt	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayısı			
		1-20	20-40	40-60	60 ve üzeri
Örgütsel Bağlılık: Duygusal	1-20	1	0.064	0.689	0.217
	20-40	0.064	1	0.069	0.001
	40-60	0.689	0.069	1	0.024
	60 ve üzeri	0.217	0.001	0.024	1
Örgütsel Bağlılık: Devamlılık	1-20	1	0	0	0
	20-40	0	1	0.082	0.259
	40-60	0	0.082	1	0.027
	60 ve üzeri	0	0.259	0.027	1
Örgütsel Bağlılık: Normatif	1-20	1	0	0	0
	20-40	0	1	0.674	0.973
	40-60	0	0.674	1	0.299
	60 ve üzeri	0	0.973	0.299	1
İş Tatmini: İçsel	1-20	1	0.358	0.822	0.063
	20-40	0.358	1	0.16	0.134
	40-60	0.822	0.16	1	0
	60 ve üzeri	0.063	0.134	0	1
İş Tatmini: Dışsal	1-20	1	0.224	0.044	0.584
	20-40	0.224	1	0.21	0.456
	40-60	0.044	0.21	1	0.073
	60 ve üzeri	0.584	0.456	0.073	1
Liderlik: Dönüşümcü	1-20	1	0.075	0.434	0.062
	20-40	0.075	1	0.036	0.367
	40-60	0.434	0.036	1	0.015
	60 ve üzeri	0.062	0.367	0.015	1
Liderlik: Serbest Bırakıcı	1-20	1	0	0.009	0.002
	20-40	0	1	0.198	0.174
	40-60	0.009	0.198	1	0.012
	60 ve üzeri	0.002	0.174	0.012	1
Liderlik: Sürdürümcü	1-20	1	0.001	0.006	0
	20-40	0.001	1	0.886	0.011
	40-60	0.006	0.886	1	0.002
	60 ve üzeri	0	0.011	0.002	1

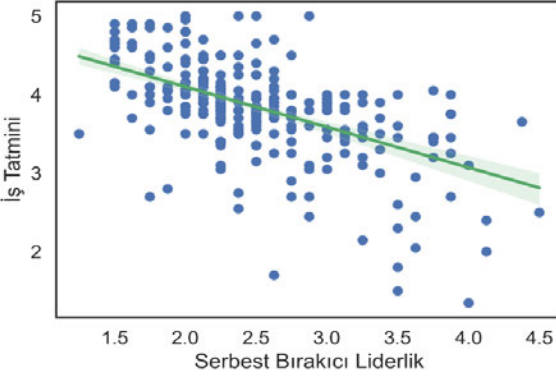
3.6.14. Liderlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi

Liderlik tarzları ile çalışanların iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla, bu çalışmada korelasyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Korelasyon analizi ile elde edilen sonuçlar hem görsel olarak hem de nicel olarak aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

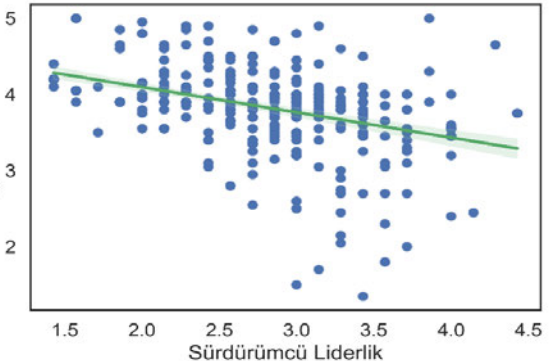
Tablo 3.67. Dönüşümcü Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi

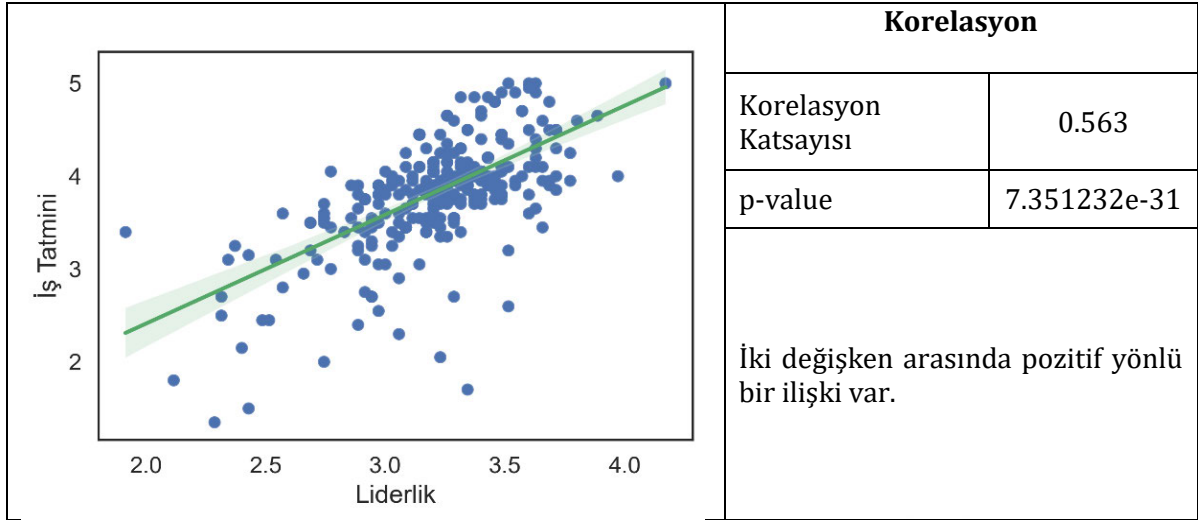
	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.748
	p-value	1.398178e-64
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

Tablo 3.68. Serbest Bırakıcı Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi

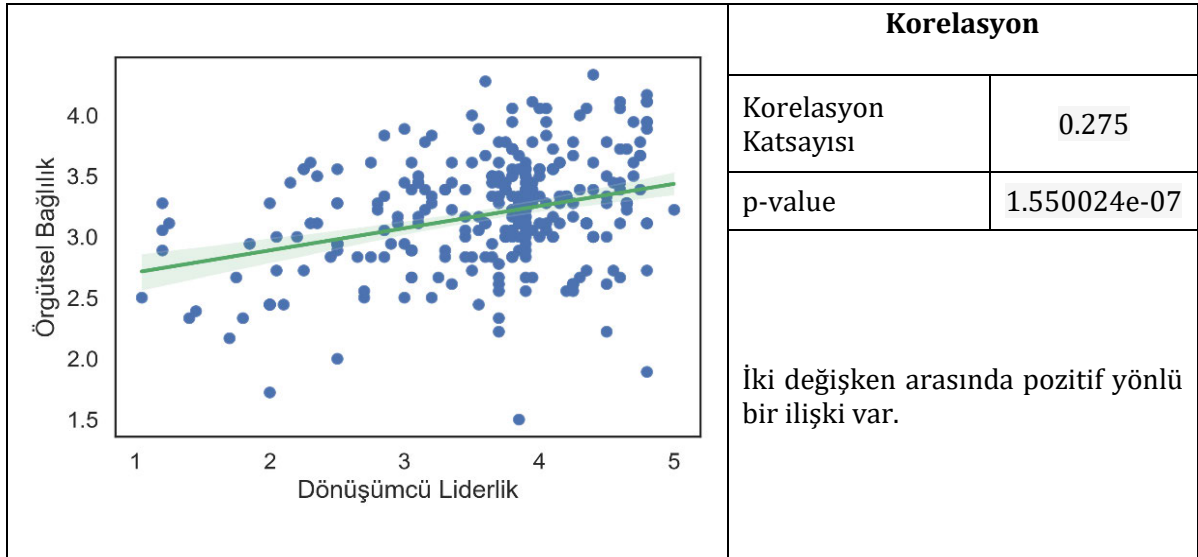
	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	-0.645
	p-value	5.807713e-43
	İki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki var.	

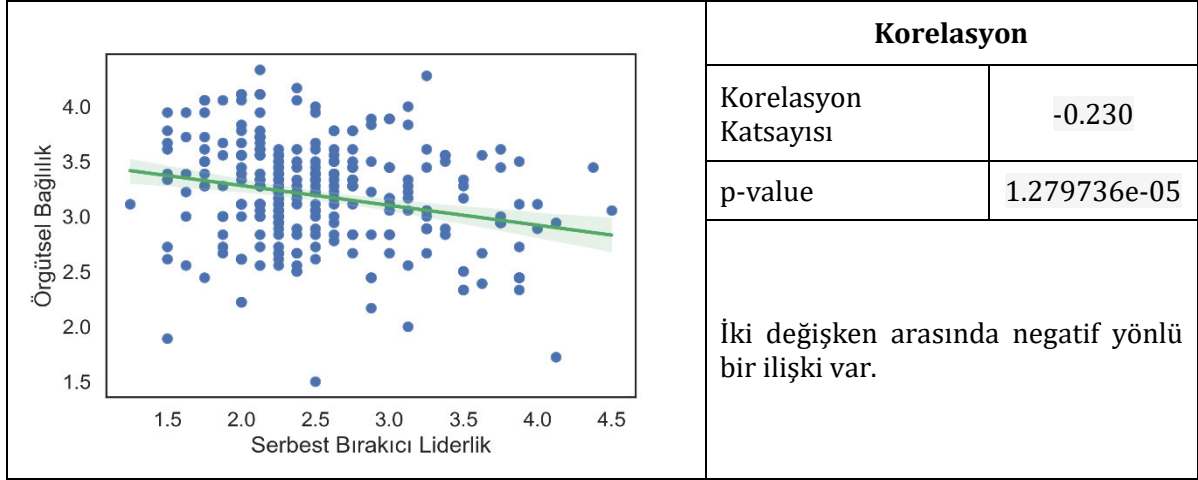
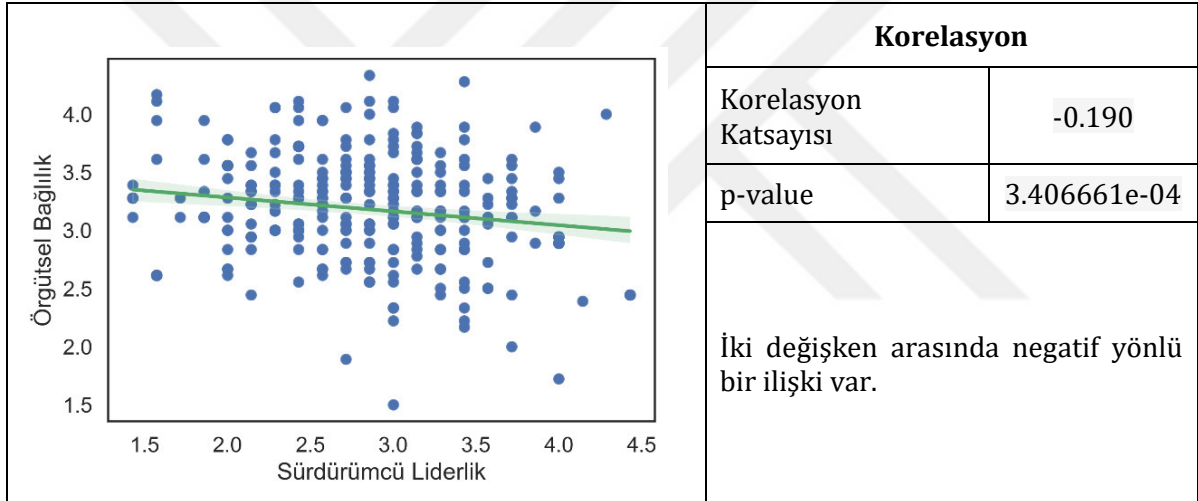
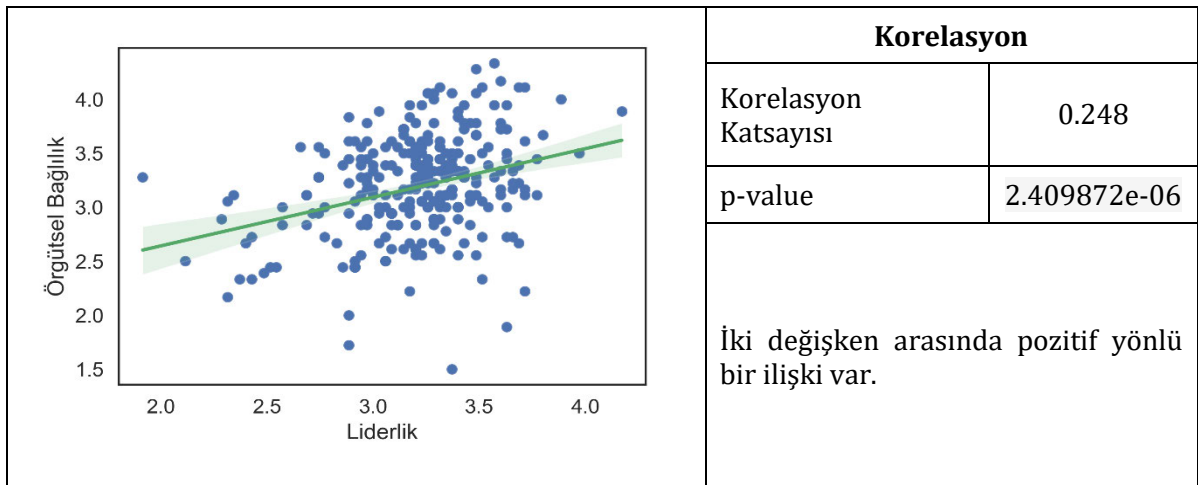
Tablo 3.69. Sürdürücü Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi

	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	-0.530
	p-value	5.502365e-27
	İki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki var.	

Tablo 3.70. Liderlik-İş Tatmini Arasındaki İlişki Analizi**3.6.15. Liderlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi**

Liderlik tarzları ile çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla, bu çalışmada korelasyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Korelasyon analizi ile elde edilen sonuçlar hem görsel olarak hem de nicel olarak aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

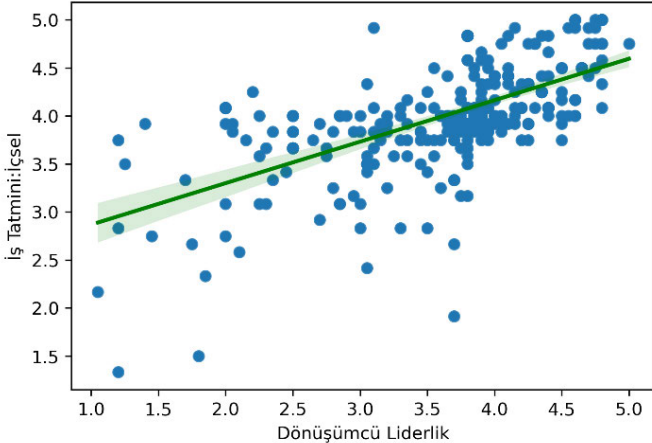
Tablo 3.71. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi

Tablo 3.72. Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.73.** Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.74.** Liderlik-Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Analizi

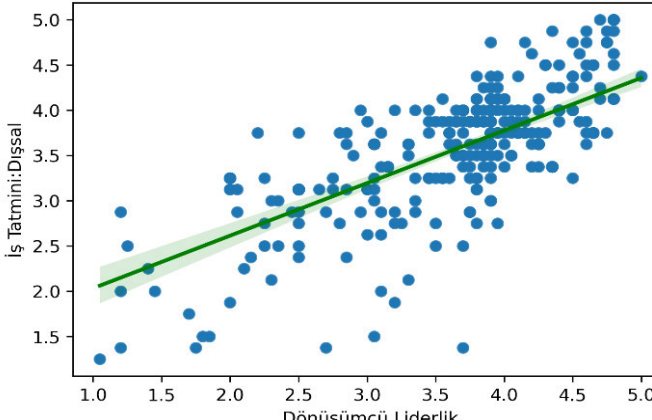
3.6.16. Liderlik ve iş tatmini -alt grup düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Liderlik tarzları ile çalışanların iş tatmini alt boyut düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla, bu çalışmada korelasyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Korelasyon analizi ile elde edilen sonuçlar hem görsel olarak hem de nicel olarak aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 3.75. Dönüşümcü Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi

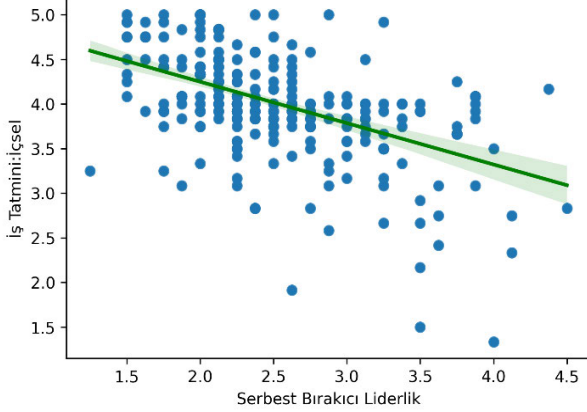
	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.678
	p-value	7.513094e-49
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

Tablo 3.76. Dönüşümcü Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi

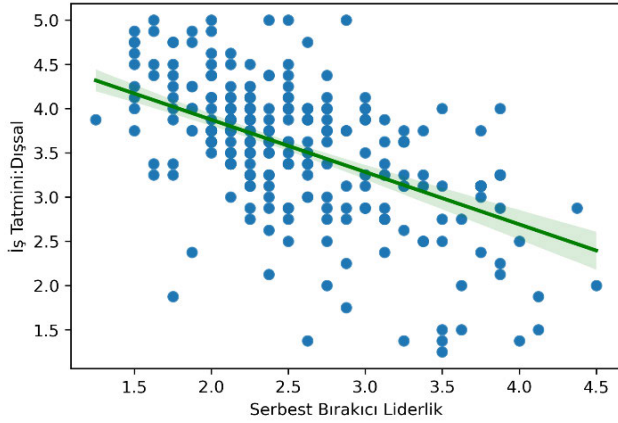
	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.657
	p-value	4.588460e-45
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

Tablo 3.77. Serbest Bırakıcı Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi

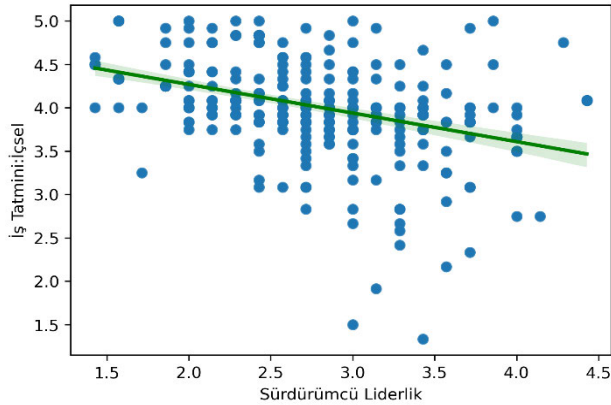
Korelasyon	
Korelasyon Katsayısı	-0.595
p-value	3.562368e-35
İki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki var.	

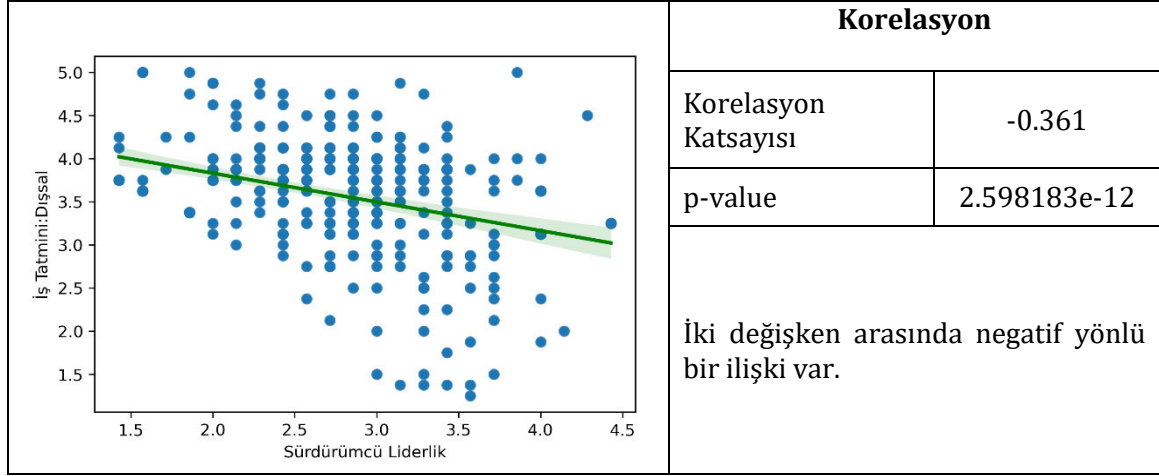
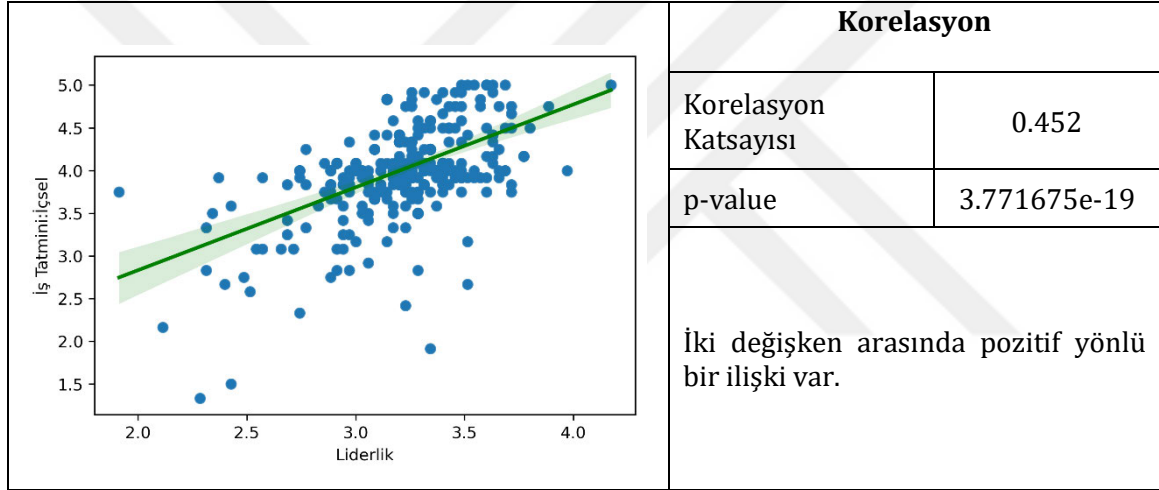
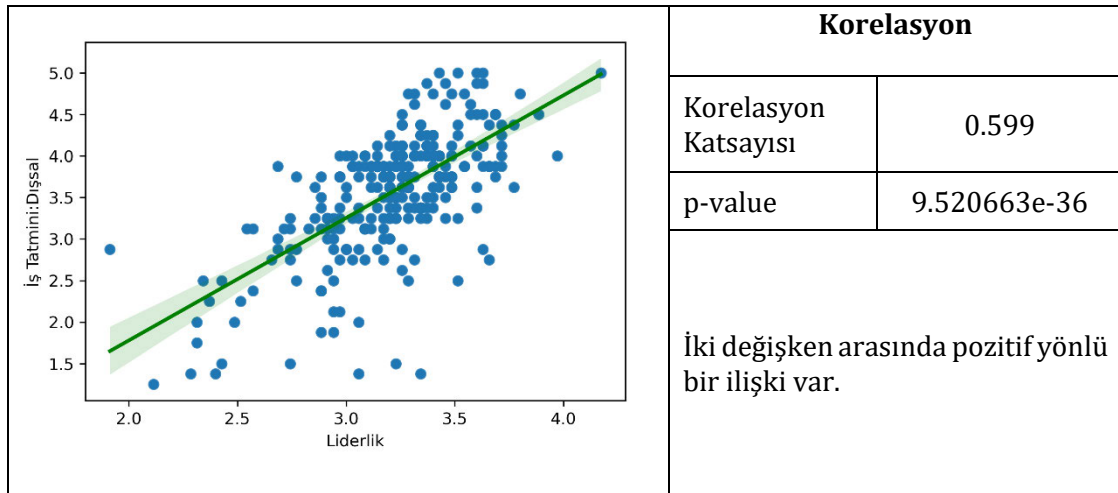
**Tablo 3.78. Serbest Bırakıcı Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi**

Korelasyon	
Korelasyon Katsayısı	-0.538
p-value	7.002652e-28
İki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki var.	

**Tablo 3.79. Sürdürümcü Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi**

Korelasyon	
Korelasyon Katsayısı	-0.536
p-value	1.231228e-27
İki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki var.	

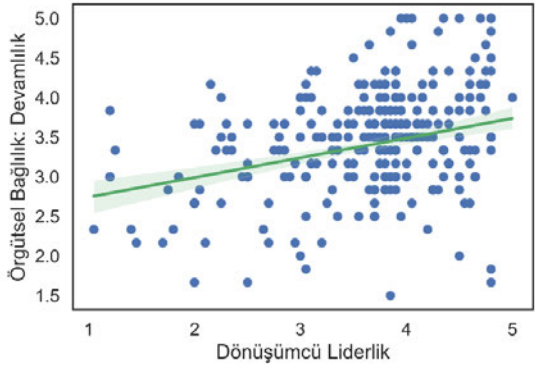


Tablo 3.80. Sürdürümcü Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.81. Liderlik-İş Tatmini: İçsel Arasındaki İlişki Analizi****Tablo 3.82. Liderlik-İş Tatmini: Dışsal Arasındaki İlişki Analizi**

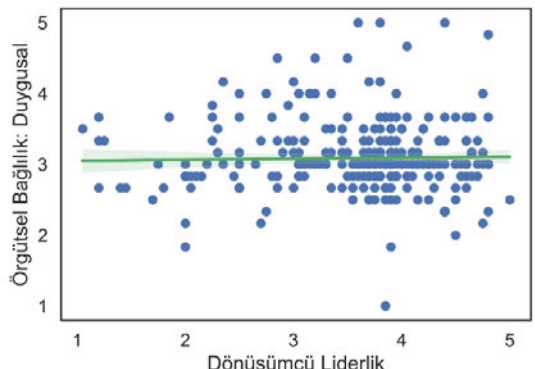
3.6.17. Liderlik ve örgütsel bağlılık-alt grup düzeyleri arası ilişkilerinin incelenmesi

Liderlik tarzları ile çalışanların örgütsel bağlılık alt boyut düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla, bu çalışmada korelasyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Korelasyon analizi ile elde edilen sonuçlar hem görsel olarak hem de nicel olarak aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

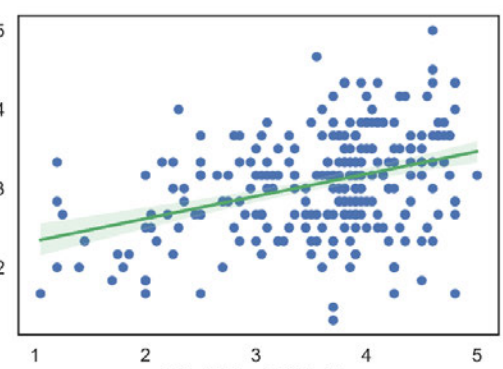
Tablo 3.83. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi

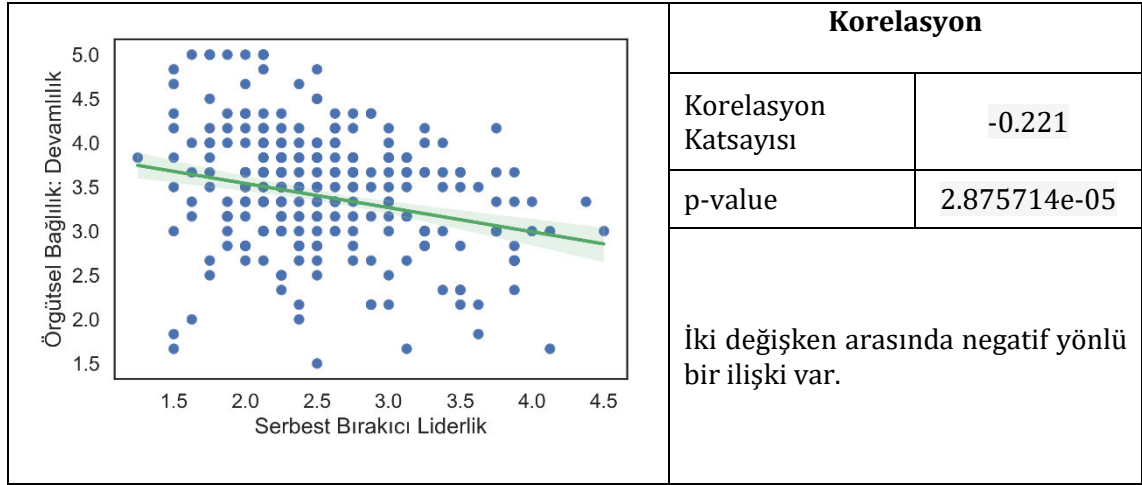
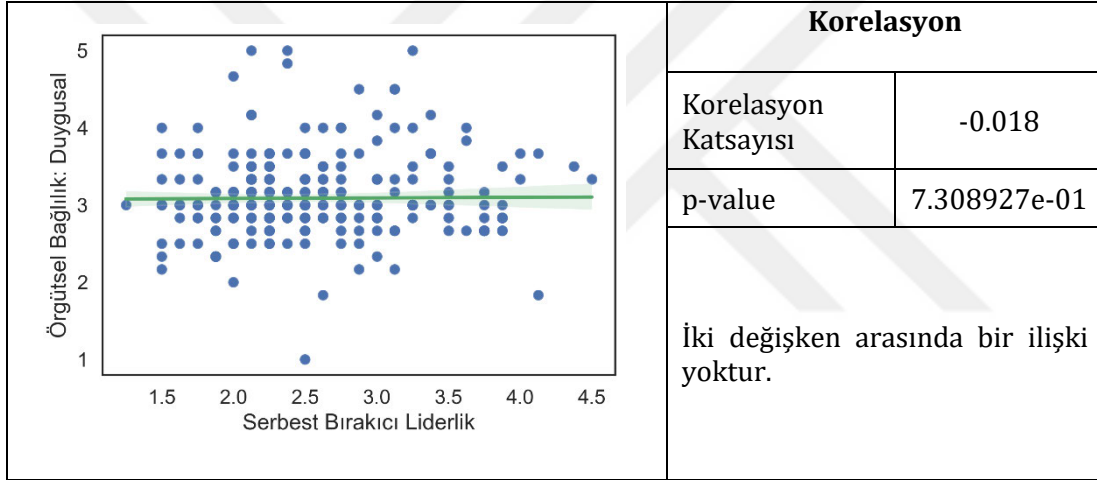
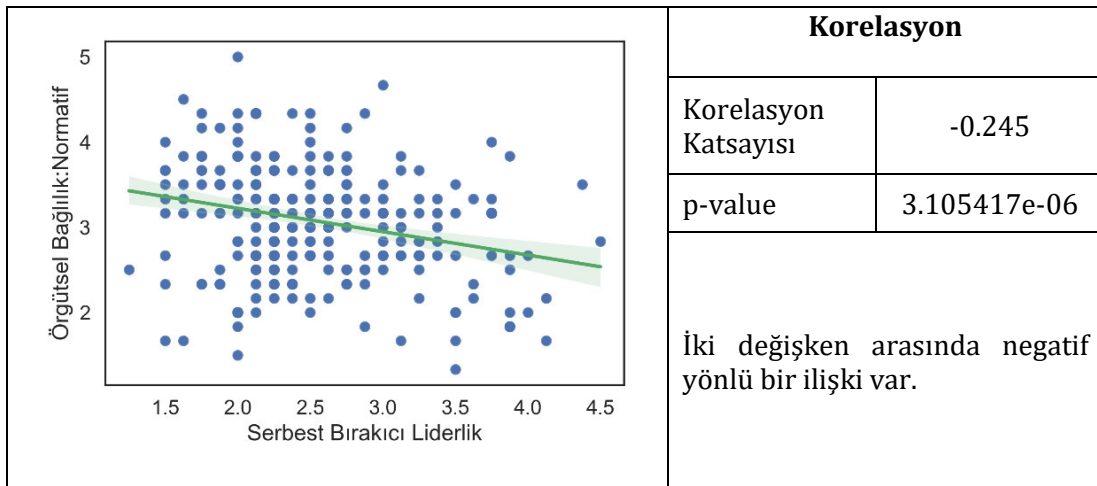
	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.246
	p-value	2.830432e-06
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

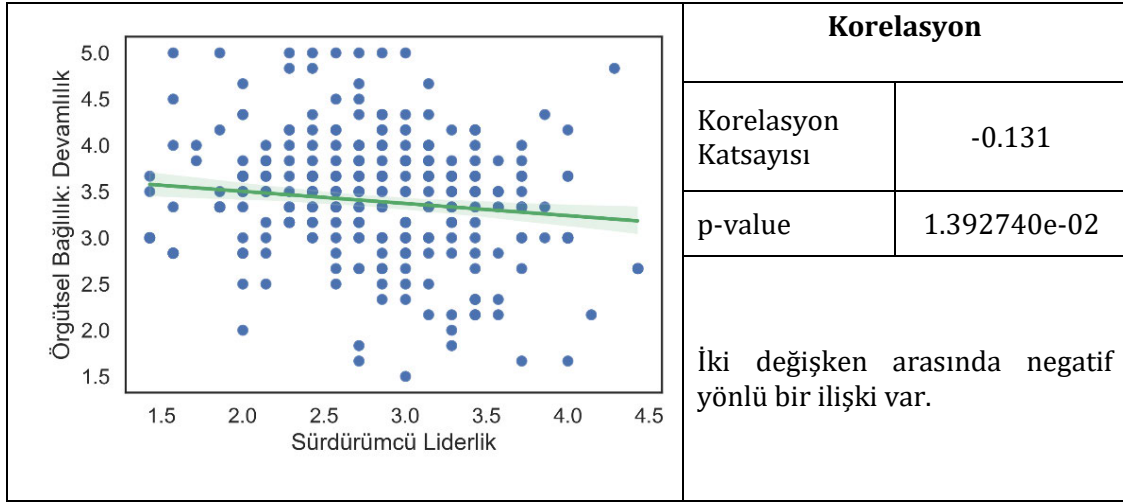
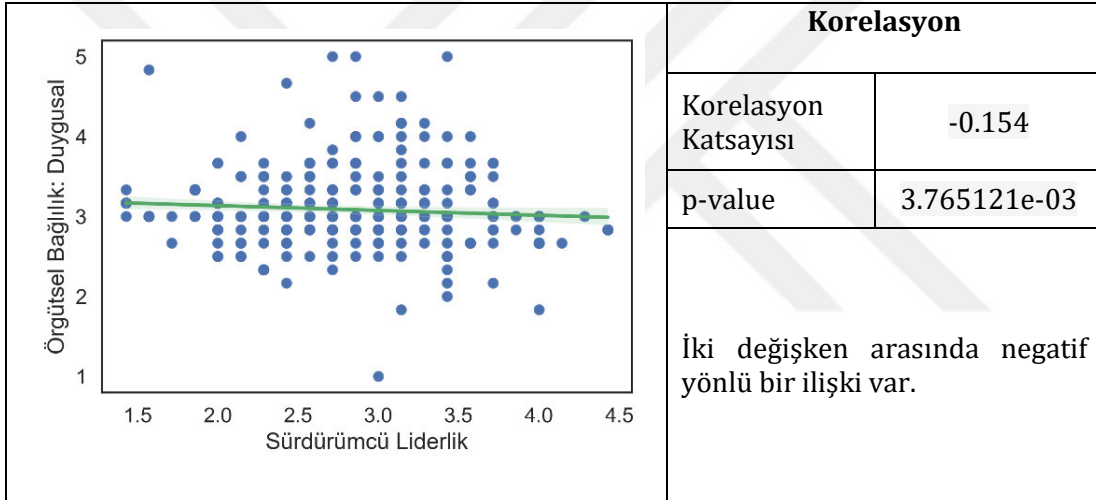
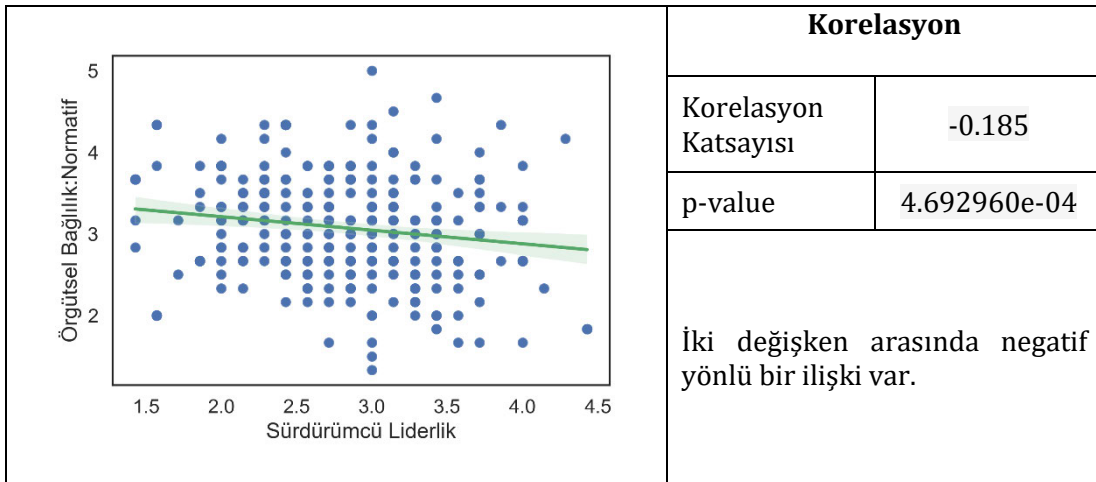
Tablo 3.84. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi

	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.058
	p-value	2.733651e-01
	İki değişken arasında bir ilişki yoktur.	

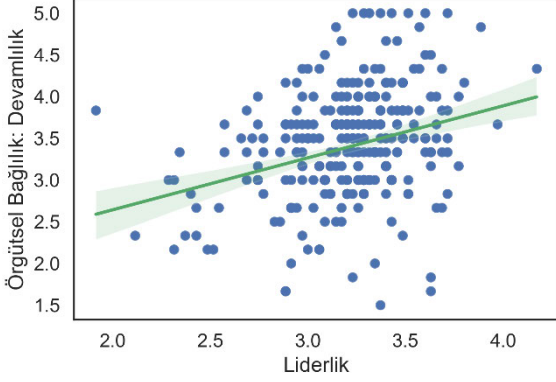
Tablo 3.85. Dönüşümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi

	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.300
	p-value	8.445055e-09
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

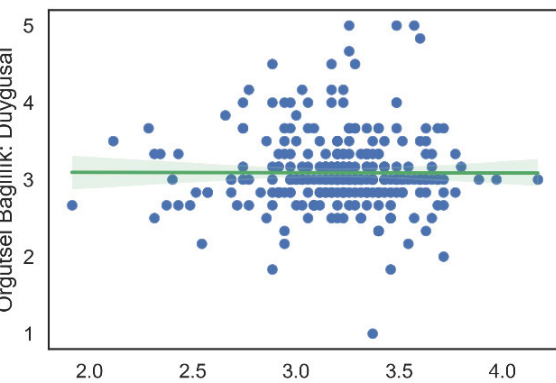
Tablo 3.86. Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.87.** Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.88.** Serbest Bırakıcı Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi

Tablo 3.89. Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.90.** Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi**Tablo 3.91.** Sürdürümcü Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi

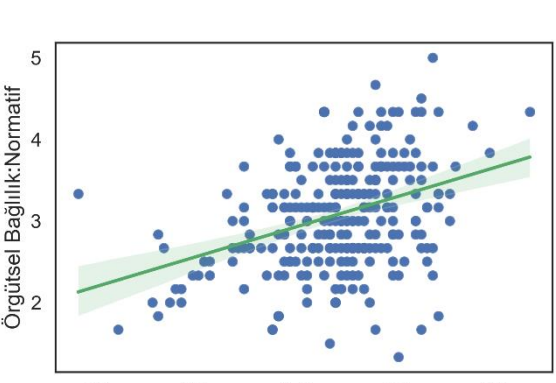
Tablo 3.92. Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Devamlılık Arasındaki İlişki Analizi

	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.257
	p-value	9.764532e-07
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

Tablo 3.93. Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Duygusal Arasındaki İlişki Analizi

	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.012
	p-value	8.210581e-01
	İki değişken arasında bir ilişki yoktur.	

Tablo 3.94. Liderlik-Örgütsel Bağlılık: Normatif Arasındaki İlişki Analizi

	Korelasyon	
	Korelasyon Katsayısı	0.273
	p-value	1.851339e-07
	İki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki var.	

3.7. Bulgular ve Sonuçlar

Örgüt gelişiminin belirleyicisi olan liderlik stillerinin bir özelliği de yenilenebilir ve geliştirilebilir olmasıdır. Okul müdürleri, statükoya karşı koyma veya statükoyu olumlu yönde değiştirmek için yeni stratejiler belirleme ve gelişmeyi sağlama potansiyeli bulunan liderlerdir. Otoritenin verdiği yetkilerle yönetici olmaktan öte liderlik yetkinliği olan okul müdürleri dönüştürücü, girişimci ve vizyoner yaklaşımla geliştirdiği vizyoner anlayışıyla korkusuzca yeni kararlar alarak, yeni ve dikkat çekici stratejilerle, lider-üye etkileşimi kapsamında paylaştığı vizyonu okulun bileşenlerine benimseterek yönettiği örgütün amacına ulaşmasına olumlu katkıda bulunabilir.

Araştırma bulgularında okul müdürünün serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik tarzıyla yönettiği okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Serbest bırakıcı tarzla okulu yöneten müdürlerin, disiplinli ve kurallara uyan yöneticilere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırdıkları, memnuniyet algılarını olumlu etkileyerek iş tatmin düzeylerini yükselttiği saptanmıştır. Disiplinli ve kurallara uyan, statükoyu koruma anlayışında olan sürdürümcü okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini teşvik etme ve işleri yürütmeye motive etmeleri mümkün olmakla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerini negatif yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi ile okul müdürünün liderlik stillerinin hem örgütsel bağlılık hem de iş tatmini üzerinde genel ölçekte anlamlı ve pozitif etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak alt boyutlar kapsamında; Tablo 3.95.'te gösterildiği gibi serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik tipleri ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 3.95. Korelasyon Analizi Sonuçları-Özet

	Liderlik: Dönüşümcü	Liderlik: Serbest Bırakıcı	Liderlik: Sürdürümcü	Liderlik
Örgütsel Bağlılık	0.275	-0.23	-0.19	0.248
<i>Örgütsel Bağ.: Devamlılık</i>	0.246	-0.221	-0.131	0.257
<i>Örgütsel Bağ.: Duygusal</i>	0.058	-0.018	-0.154	0.012
<i>Örgütsel Bağ.: Normatif</i>	0.3	-0.245	-0.185	0.273
İş Tatmini	0.748	-0.645	-0.53	0.563
<i>İş Tatmini: İçsel</i>	0.678	-0.595	-0.536	0.452
<i>İş Tatmini: Dışsal</i>	0.657	-0.538	-0.361	0.599

Ölçüt puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği üzerine yapılan Mann Whitney ve Kruskal Wallis test sonuçlarına göre elde edilen bulgular özet olarak Tablo 3.96.'da özetlenmiştir ve aşağıda yorumlanmıştır. Mavi fontlar ilgili demografik özelliğe göre ölçüt puanları arasındaki farklılık olduğunu belirtmektedir.

Tablo 3.96. Mann Whitney ve Kruskal Wallis Test Sonuçları-Özet

Ölçütler	İdari Görev Alma	Yaş	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum Türü	Alan/Branşı	Unvan	Lisans Eğitimi Durumu	Mezuniyet Durumu	Kıdem Yılı	Şuan ki yönetici ile çalışma	Gör. Y. okuldaki öğretmen sayısı
Örgütsel Bağlılık	0.116	0	0.782	0	0.011	0	0.002	0.289	0.013	0.049	0
<i>Örgütsel Bağ.: Duygusal</i>	0.209	0.004	0.536	0.028	0	0.122	0.117	0.002	0.675	0.569	0.004
<i>Örgütsel Bağ.: Devamlılık</i>	0.127	0	0.293	0	0.006	0	0.001	0.862	0.023	0.423	0
<i>Örgütsel Bağ.: Normatif</i>	0.009	0	0.778	0	0	0	0	0.227	0.01	0.003	0
İş Tatmini	0.005	0	0.976	0	0.086	0	0	0.898	0.154	0.009	0.018
<i>İş Tatmini: İçsel</i>	0.179	0	0.741	0	0.011	0	0	0.592	0.077	0	0.006
<i>İş Tatmini: Dışsal</i>	0	0.005	0.485	0.008	0.299	0	0.257	0.036	0.706	0.058	0.109
Liderlik	0	0.383	0.594	0	0.001	0.402	0.048	0.023	0.023	0.45	0.231
<i>Liderlik: Dönüşümcü</i>	0	0.335	0.158	0	0	0.783	0	0.037	0.408	0.255	0.021
<i>Liderlik: Serbest Bırakıcı</i>	0.087	0.005	0.031	0	0.007	0.009	0	0.136	0.306	0.008	0.001
<i>Liderlik: Sürdürümcü</i>	0.177	0	0.019	0.001	0	0.428	0	0.791	0.146	0	0
Genel Puan	0.001	0	0.74	0	0.102	0	0.001	0.472	0.198	0.064	0.001

- **İdari görev alma durumuna göre** Örgütsel Bağlılık-Normatif, İş Tatmini, İş Tatmini-Dışsal, Liderlik, Liderlik-Dönüşümcü ve Genel ölçüt puanları **değişmektedir**. Ancak, **Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Duygusal ölçüt, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, İş Tatmini-İçsel, Liderlik-Serbest Bırakıcı ve Liderlik-Sürdürümcü ölçüt puanları idari görev alma durumuna göre **değişmemektedir**.
- **Yaşa göre** Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Bağlılık-Duygusal, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, İş Tatmini, İş Tatmini-İçsel, İş Tatmini-Dışsal, Liderlik-Serbest Bırakıcı, Liderlik-Sürdürümcü ve Genel ölçüt puanları **değişmektedir**. Ancak **Liderlik** ölçüt puanları ve Liderlik-Dönüşümcü ölçüt puanları yaşa göre **değişmemektedir**.
- **Cinsiyete göre** Liderlik-Serbest Bırakıcı ölçüt puanları ve Liderlik-Sürdürümcü ölçüt puanları cinsiyete göre **değişmektedir**. Ancak **Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Duygusal, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, İş Tatmini, İş Tatmini-İçsel, İş Tatmini-Dışsal, **Liderlik**, Liderlik-Dönüşümcü ve **Genel** ölçüt puanları **değişmemektedir**.

- **Çalıştığı kurum türüne göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Duygusal, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel, İş Tatmini-Dışsal, **Liderlik**, Liderlik-Dönüşümcü, Liderlik-Serbest Bırakıcı, Liderlik-Sürdürümcü ve **Genel** ölçüt puanları **değişmektedir**.
- **Alana/branşa göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Duygusal, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, İş Tatmini-İçsel, **Liderlik**, Liderlik-Dönüşümcü, Liderlik-Serbest Bırakıcı ve Liderlik-Sürdürümcü ölçüt puanları göre **değişmektedir**. Ancak **İş Tatmini**, İş Tatmini-Dışsal ve **Genel** ölçüt puanları alana/branşa göre **değişmemektedir**.
- **Unvana göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel ölçüt, İş Tatmini-Dışsal, Liderlik-Serbest Bırakıcı ve **Genel** ölçüt puanları değişmektedir. Ancak, Örgütsel Bağlılık-Duygusal, **Liderlik**, Liderlik-Dönüşümcü ve Liderlik-Sürdürümcü ölçüt puanları unvana göre değişmemektedir.
- **Lisans eğitim durumuna göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel, **Liderlik**, Liderlik-Dönüşümcü, Liderlik-Serbest Bırakıcı, Liderlik-Sürdürümcü ve **Genel** ölçüt puanları göre **değişmektedir**. Ancak Örgütsel Bağlılık-Duygusal ve İş Tatmini-Dışsal ölçüt puanları lisans eğitim durumuna göre değişmemektedir.
- **Mezuniyet durumuna göre Örgütsel Bağlılık-Duygusal**, İş Tatmini-Dışsal, **Liderlik** ve Liderlik-Dönüşümcü ölçüt puanları **değişmektedir**. Ancak **Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel, Liderlik-Serbest Bırakıcı, Liderlik-Sürdürümcü ve **Genel** ölçüt puanları mezuniyet durumuna göre **değişmemektedir**.
- **Kıdem yılına göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif ve **Liderlik** ölçüt puanları **değişmektedir**. Ancak Örgütsel Bağlılık-Duygusal, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel, İş Tatmini-Dışsal, Liderlik-Dönüşümcü, Liderlik-Serbest Bırakıcı, Liderlik-Sürdürümcü ve Genel ölçüt puanları kıdem yılına göre **değişmemektedir**.
- **Şuan ki yöneticiyle çalışma süresine göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Normatif, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel, Liderlik-Serbest Bırakıcı ve Liderlik-Sürdürümcü ölçüt puanları değişmektedir. Ancak Örgütsel Bağlılık-Duygusal, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, İş Tatmini-Dışsal, **Liderlik**, Liderlik-Dönüşümcü ve **Genel** ölçüt puanları şuan ki yöneticiyle çalışma süresine göre **değişmemektedir**.
- **Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre Örgütsel Bağlılık**, Örgütsel Bağlılık-Duygusal, Örgütsel Bağlılık-Devamlılık, Örgütsel Bağlılık-Normatif, **İş Tatmini**, İş Tatmini-İçsel, Liderlik-Dönüşümcü, Liderlik-Serbest Bırakıcı, Liderlik-Sürdürümcü ve **Genel** ölçüt puanları **değişmektedir**. Ancak İş Tatmini-Dışsal ve **Liderlik** ölçüt puanları görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısına göre **değişmemektedir**.

SONUÇ

İnsanlık tarihi incelendiğinde lideri olmayan hiçbir yapının olmadığı ve toplumsal yapıların tüm örgütlerinde insan hangi rolü alırsa alsın liderlik etkinliklerinin var olduğu bilimsel bulgularla ortaya konulmuştur. Yönetim biliminde kullanılan yönetim, yöneticilik, yetkili, yönetici yeterlikleri gibi temel kavramlar önemini kaybetmemekle birlikte modern çağda yönetim sahasında liderlik, etkilime, liderlik stilleri gibi kavramlar daha çok kullanılmakta ve önemsenmektedir. Günümüzde liderlik tanımları ve liderlik betimlemeleri üzerinde kavram karmaşaları yaşanmakla birlikte yönetici ve lider ayrımına dair net analizler yapılmaktadır.

21. yüzyılın sosyal kurumlarını incelediğimizde, aile, eğitim, ekonomi, hukuk, din ve devlet örgütlerinin tamamında liderlik, lidere bağlılık, örgütsel bağlılık ve örgütte bulunan pozisyonun gerektirdiği iş ve işlevlere dayalı memnuniyet konusu yönetim biliminde incelenen en temel konular arasında yer almıştır. Bu açıdan günümüzde hayatı kolaylaştırma ve yaşam kalitesini artırma amacıyla yapılan koordinasyon ve organize edilen tüm örgütlerin kilit kavramı liderlik, kilit ismi ise liderlerdir.

Bilginin her geçen gün hızlı yayıldığı ve değişimin çok daha hızlı yaşandığı günümüzde hangi statüde olursa olsun bütün insanlar tarafından eğitim, sosyal yapının en önemli kurumu olarak görülmektedir. Belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmek istenilen bireysel ve sosyal değişimin en önemli faktörünün eğitim olduğu konusunda üst düzey yöneticiler ve akademisyenler başta olmak üzere insanlar arasında uzlaşa bulunmaktadır. Bu nedenle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bir çok ülke, modern çağın getirdiği yenilik ve değişimlere uyum sağlama gereksinimlerini karşılamayı hedefleyen ve gelişmeyi ivmeleyen; geleceği tasarlamaya yönelik kendi sosyal dokusuna, bireylerinin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel özelliklerine uygun modern eğitim programları ve eğitim stratejileri geliştirmektedir.

Eğitim programlarının teoriden pratiğe dönüştürülmesi ve belirlenen stratejinin yürütülmesi için eğitimin alt sistemi olarak organize edilen ve önemi tartışmasız kabul edilen eğitim örgütleri ise okullardır. Bu yönüyle okullar işlevsel olarak, belirlenen hedefler doğrultusunda oluşturulan eğitim programlarının uygulama sürecinde programın uygulanabilirliğini ve etkililiğini, eğitim stratejisinin tutarlılığını, sürdürülebilirliğini ve gerçekliğini gösteren en önemli değerlendirme kriterlerini de sağlamaktadır. Gelişmiş ülkeler okul yönetimini merkeziyetçi yönü ağır basan kamu yönetimi alanından daha çok yerinde eğitimi esas alan insan kaynakları ve toplam kalite yönetimi gibi modern yaklaşımlarla ele almaktadır.

Eğitimde gelişmenin en önemli faktörünün okul olduğu konusunda farkındalık düzeyi yüksek olan ülkeler, okulları ve okul yöneticiliğini dönüşümcü yaklaşımlarla yeniden yapılandırmaya ve sürekli geliştirmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticisi olmak isteyen gönüllü öğretmenler için mesleki deneyim, belirli sertifikalara sahip olma gibi kriterler belirlenmekte, bu kriterleri sağlayan okul yöneticisi adaylarına lisansüstü düzeyde okul yöneticiliği eğitim programları uygulanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde uygulanan okul yönetimi eğitim programları

ve bu konuda yazılanlara bakıldığında “okul yöneticiliği” anlayışının “okul liderliği” anlayışına dönüştüğü ve bu doğrultuda okul liderliği programları geliştirdikleri görülmektedir.

Okulların eğitim programlarının ve stratejilerinin etkinleştirilmesinde en aktif rol alan okul bileşenleri ise okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olup, sosyal çevre ise diğer bileşenlere göre daha az etkiye sahiptir. Okul bileşenlerinin koordinasyonu, eş güdümlmesi vb. konularda en önemli rol ise okul yöneticiliğidir. Bu kapsamda okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenler, öğrenciler ve okul çevresini doğrudan etkilemektedir. Okul müdürünün en çok etkileşimde bulunduğu öğretmenlerin okul müdürlerini lider olarak algılama durumları, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeyleri okul müdürünün liderliği ile doğrudan ilgilidir.

Okul müdürünün liderlik stili öğretmenler üzerinde oluşturduğu olumlu ya da olumsuz etki; eğitimin tüm bileşenlerini negatif veya pozitif yönde değiştirmektedir. Buna dayalı olarak bu çalışma ortaöğretim düzeyi okul müdürlerinin liderlik stillerinin bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve iş tatmin düzeylerine etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin çalışma ortamındaki lider-takipçi etkileşimine bağlı psikososyal durumları, moral ve motivasyonları araştırmanın esasını oluşturmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde günümüz liderlik yaklaşımlarına kaynaklık eden geleneksel ve klasik kuramlar ele alınarak, yönetim, yönetim kuramları, insan kaynakları ve toplam kalite yönetimi, örgüt, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, iş tatmini, eğitim, eğitim yönetimi, eğitim sistemi, eğitim kurumu, okul ve değişen okul paradigmaları ele alınarak çalışmanın kuramsal alt yapısı ve kavramsal çerçevesi ortaya konulmaya çalışıldı.

Birinci bölümde ayrıca Türk Eğitim Sisteminin tarihsel gelişimi, süreçte yaşanan yapısal değişiklikler, eğitim kurumları, değişen okul yönetimi anlayışları ortaya konulmaya çalışıldı. Önceki ve bugünkü okul yöneticisi görevlendirme sistemiyle ilgili yasal mevzuata dayalı bilgilere yer verildi. Buna bağlı olarak Türk Eğitim Sisteminin örgütsel yapısı organizasyon şemasıyla gösterilerek okul müdürlerinin ve öğretmenlerin lider-lider takipçi etkileşim alanı ve örgüt iklimi resmedilmeye çalışıldı.

İkinci bölümde, liderlik teorileri ele alınarak liderliğin kavramsal çerçevesi çizilmeye çalışıldı. Bu bölümde liderlik ve yöneticilikle ilgili analizlere yer verilerek, okul müdürlerinin liderlik stillerini betimlemeye yönelik modern liderlik yaklaşımları ve liderlik stilleri tasvir edilmeye çalışıldı. Ayrıca insan kaynakları yönetimi ve toplam kalite yönetimi yaklaşımı doğrultusunda okul liderliği konusu ele alınarak, etkileme becerisi üst düzeyde olan dönüşümcü, stratejik ve vizyoner okul liderliği modellenmeye çalışıldı.

Birinci ve ikinci bölümde, okul müdürlerinin liderlik stillerinin modellenmesi ve liderlik tarzı ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini hakkında kavramsal bir yapı oluşturulması amaçlandı. Böylece yönetim, yönetim yaklaşımları ve 21. yüzyılda değişen liderlik paradigmalarının bilinebilmesi noktasında araştırmacılara ve liderlik yapmak isteyen okul yöneticilerine katkı sağlaması amaçlandı.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın amacı, araştırma evreni ve örneklem yapısı hakkında bilgiler verilmiş, değişkenlerle ilişkili ölçekler ve uygulanan ölçeklerden Google Forms aracılığı ile elde edilen verilerin analiz süreci ele alındı. Bu bölümde ortaöğretim düzeyi okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerini belirlemek için kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirildi. Örneklem grubuna uygulanan örgütsel bağlılık, iş tatmini ve liderlik stilleri ölçeği verilerinin istatistiksel analizleri ve bulguların oransal değerleri grafiklerle gösterildi. Kolmogorov-Simirnov testi ile doğruluk sınaması yapılan veriler, kişisel bilgi formunda yer verilen ilişkili değişkenlere göre okul müdürünün liderlik stili ve öğretmen etkileşiminde anlamlı farklılıklar olup olmadığı Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney-U testi ile saptanmaya çalışılarak, bulgular tablolarla gösterildi. Elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlar bölüm sonunda paylaşıldı.

Farklı araştırma sonuçlarının sentezlerinden elde edilen sonuçlar ile bu araştırma sonucundan elde edilen liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık ile iş tatmin düzeyleri arasındaki doğrudan anlamlı ilişkilerin var olduğu bulgusu birbirini desteklemektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar ve okul yönetimi ile ilgili araştırma bulgularına bakılırsa yakın bir gelecekte eğitim yönetimi kamu yönetimiyle etkileşimli olarak ayrı bir bilimsel disiplin, okul yönetimi ise eğitim yönetimiyle aynı oransal önemde ayrı bir bilimsel alan olacaktır.

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığınca tasarlanan eğitim ve öğretim programları bireysel öğrenimi ve yerinde eğitimi öngörmekle birlikte, öğretmen ve yönetici yetiştirme sistemi merkeziyetçi ve bürokratik bir görünüm arz ettiğinden okullarda liderlik potansiyellerinin ortaya çıkmasına engel bir yapı arz etmektedir. Gerek Türk Eğitim sisteminin göstergeleri gerekse 21. yüzyılda toplumun tüm sahalarında görülen değişimler, eğitim sisteminde tüm alt sistemleriyle birlikte değişimi, yenilenmeyi ve yeni yaklaşımlarla gelişim odaklı yeniden yapılanmayı zorunlu kılmaktadır.

Ülkemizde okul yöneticiliği konusunda uygulanan sistem halen merkeziyetçi bürokratik anlayıştan kurtulamamış ve bilimsel yaklaşımlara dayalı okul yönetimi ve okul yöneticisi yetiştirme sistemi halen yürürlüğe konulamamıştır. Bunun en bariz göstergesi merkezi yerleştirme ile sınav puanına göre en başarılı %10'a girebilen akademik başarısı yüksek öğrencilerin yerleştirildiği okullara sınavsız okul yöneticisi görevlendirilmesidir. Sınavlı okullara sınavsız olarak, deneyim vb. sabit olmayan ve kişiye göre değişebilen kriterlerle sınavsız ve üst amirin teklifi ile merkezden görevlendirme yapılması okul yöneticiliğinin mevcut politik veya ideolojik yaklaşımların inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir. Sınavsız ve mahalli yerleştirme yöntemi ile öğrencilerin %90'ının sınavsız yerleştirildiği okullara yöneticilerin sınavla ve belli kriterlerle görevlendirmesi ise okul yöneticisi yetiştirme ve görevlendirme sistemindeki tutarsızlığı göstermektedir.

Eğitimin öneminin farkında olmakla birlikte geleneksel ve klasik yaklaşımlarla geleceği tasarlama çabalarının bir sonucu olarak okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimine tutulmadan, sınav puanları ve yetersiz belli kriterlere göre az yetki ve çok sorumlulukla görevlendirilmeleri, okul yönetiminde müdür etkililiğini azaltmakta ve zafiyet oluşturmaktadır. Eğitim alanı dışında servis denetçiliği sorumluluğu dahi yüklenen bir okul müdürü, eğitim lideri olmaktan daha çok bir kontrol memuru anlayışı ile okulu yönetmek zorunda kalmaktadır. Bu yaklaşım okul yöneticisinin var olanı korumaktan başka bir etkinlik gösterememesine, yenilikçi, dönüşümcü ve vizyoner liderlik geliştirememelerine, öğrencilerin kültürel değerlerden uzaklaşmasına ve öğretmenlerin performanslarının düşmesine yol açmaktadır.

Bugün uygulanan okul yöneticiliği görevlendirme sistemi, öğretmenlerin liderlik potansiyelinin kullanılamamasına ve bir süre sonra liderlik yetkinliğine sahip okul müdürlerinin liderlik becerilerinin yok hükmünde sayılmasına neden olmaktadır. Bu sistem okul müdürlerinin sahalarında liderlik becerileri geliştirmelerini, öğretmenlerin işe bağlılık, örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin yönetsel becerileri ile liderlik stillerinin eğitimin diğer bileşenlerini pozitif veya negatif yönde doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu şartlarda okul müdürünün liderlik potansiyelini açığa çıkarması, hali hazırda liderlik becerisine sahip olan okul müdürlerinin de geliştirdiği vizyonu ve stratejiyi yönettiği okul ikliminde gerçekleştirebilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu sorunun çözümü, eğitim programlarının ve eğitim stratejilerinin merkezîyetçi ve tarafgir yaklaşımlardan uzak tutularak okul yöneticilik sistemi başta olmak üzere eğitim sisteminin objektif ve bilimsel yaklaşımlar doğrultusunda kültürel dokumuza uygun olarak yeniden yapılandırılmasıdır. Bu açıdan Türk Eğitim sisteminde okul yönetimi yaklaşımlarının modern çağın gereksinimleri doğrultusunda yenilenmesi gerekmektedir.

Yine bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular göstermiştir ki, okul müdürlerinin öğretmenlerde örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerini artırabilmesi ve liderlik yapabilmesi için görevlendirilmeden önce yönetim alanında eğitilmesi gerekmektedir. Bu eğitim içeriğinde örgüt teorileri, planlama, kriz ve yönetimi, örgütleme, güçlü ve etkili iletişim, etkileme, stres ve yönetimi, koordinasyon, motivasyon ve kontrol, örgüt psikolojisi, grup ve takım oluşturma, örgüt kültürü, örgütsel stresle baş etme yolları, takım yönetimi, stratejik insan kaynakları yönetimi, sosyal medya ve teknoloji kullanma becerileri, örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi, örgütlerde davranış yönetimi, liderlik ve modern liderlik yaklaşımları vb. konularda öğretmenlik deneyiminin üzerine en az lisansüstü düzeyde eğitim alması gerekmektedir. Eğer eğitim istendik yönde davranış değiştirme ise bu eğitim okul müdürlerinin yöneticilik anlayışına dayalı davranışlarını liderliğe dönüştürmede çok büyük katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma gerek kuramsal çerçevesi gerekse araştırma bulgularıyla bu alanda yapılacak diğer çalışmalara, başta ortaöğretim düzeyi olmak üzere tüm okul yöneticilerinin eğitimine, okul müdürlerinin okullarını kalite okuluna dönüştürmelerine ve liderlik becerileri geliştirebilmelerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın A. (1996). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (51), 392-415.
- Akça, M. (2020). Girişimcilikten Girişimci Liderliğe. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 79-89, Erişim Tarihi: 17.04.2023. [1172190 \(dergipark.org.tr\)](http://1172190.dergipark.org.tr)
- Akçakaya, M. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi İnsan Kaynakları Planlaması Norm Kadro Uygulaması*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akdoğan, Erhan (2002). *Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Akduman, G. (2019). Ruhsal Liderlik. 21. *Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, yy.: İksad Yayınları, 113-138.
- Aktan, C. C. (2012). Sinerjik Yönetim: Organizasyonlarda Sinerji Etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 260-280.
- Aktan, Coşkun Can (2023). *2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri*. Erişim Tarihi: 04.04.2025. [YÖNETİMDE İNSAN BOYUTU \(canaktan.org\)](http://YONETIMDEINSANBOYUTU.canaktan.org)
- Akyıldız, A. (2003). Maarifi Umumiyye Nezareti, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 27, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 273-274. Erişim Tarihi: 22/11/2023. [MAÂRİF-i UMÛMİYYE NEZÂRETİ-TDV İslâm Ansiklopedisi \(islamansiklopedisi.org.tr\)](http://MAARIF-UMUMIYYE-NEZARETI-TDV-Islam-Ansiklopedisi.islamansiklopedisi.org.tr)
- Akyürek, M. İ. (2020). İnovasyon ve Liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 15-24.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*. Ankara: 14. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alaton, İ. (2004). Vizyon ve Yenilikçilik. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdinç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 452-458.
- Aldemir, C. Atadol, A. ve Budak, G. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: 4. Baskı, Barış Yayınları.
- Arslan, H. (2002). Okul Müdürlüğünü Geliştirme Programları. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Haz. Cevat Elma, Şakir Çinkır, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 83-92.

- Arslan, M. M. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi* (160), Erişim Tarihi: 30.03.2023. [Milli Eğitim Dergisi-160 \(meb.gov.tr\)](http://meb.gov.tr)
- Ataç Oral, L. (2019). Paternalist Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, yy.: İksad Yayınları, 307-329.
- Ataman, G. (2009). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, B. (2004). Bireysel Özgürlük ve Erdem. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Haz. Öguz, Orhan., Oktay, Ayla ve Ayhan, Halis. İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydınlıoğlu, N. (2020). *Yöneticilerin Otantik ve Paternalist Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyon, İş Tatmini ve Örgüt Bağlılığına Etkilerinin İncelenmesi Ankara Özel Okullar Örneği*. (Doktora Tezi), İstanbul: Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloğlu, N. ve Karadağ E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 165-190.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, (4), 19-31. Erişim Tarihi: 25.03.2023. [transformational-leadership-bass-1990.pdf \(mcgill.ca\)](http://transformational-leadership-bass-1990.pdf (mcgill.ca))
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership And Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121. Erişim Tarihi: 25.03.2023. [Bass-20-20Avolio-201993-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](http://Bass-20-20Avolio-201993-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net))
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. ve Berson, Y. (2003). Pradicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychogy*, 88 (2), 207-218. Erişim tarihi: 25.03.2023. [apl882207.pdf \(dr-hatfield.com\)](http://apl882207.pdf (dr-hatfield.com))
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime Giriş*. Ankara: 4. Baskı, Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: 4. Baskı, Bilim Kitap Kirtasiye.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. Çev. Utku Teksöz, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York –London: Taylor & Francis Group.
- Bingöl, D. (2011). *Genel İşletmecilik*. Ed. Mitat Üner, Ankara: Detay Yayıncılık, 281-332.
- Blau, G. (1985). The Measurement and Prediction of Career Commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58 (4), 277-288.
- Blau, G., Tatum, S.D., Ward-Cook, K. (2003). Correlates of Professional Versus Organizational Withdrawl Cognitions. *Journal of Vocational Behaviour*, 63, 72-85.

- Breuilly, J. (2011). Max Weber, Charisma and Nationalist Leadership. *Journal of the Association For The Study of Ethnicity and Nationalizm*, 17(3), 477-479. Erişim Tarihi: 05.03. 2023, [\(PDF\) Max Weber, Charisma, and Nationalist Leadership \(researchgate.net\)](#)
- Brown, M. E. (2002). Leading With Values: The Moderating Influence Of Trust On Values Acceptance By Employees. *Ph.D. Thesis*, The Pennsylvania State University.
- Bulut, Y. ve Uygun, S. V. (2010). Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 29-47. Erişim Tarihi: 04.04.2023. [Microsoft Word-02 bulut uygun \(dergipark.org.tr\)](#)
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Ankara: 16. Baskı, Pegem Akademi.
- Can, N. ve Çelikten M. (2000). Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. Erişim Tarihi: 12.02.2023. [Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci \(meb.gov.tr\)](#)
- Ceylan, A. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi) Gebze: Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chang, H.T., Chi N.W., Miao, M.C. (2007). Testing the Relationship Between Three-Component Organizational/Occupational Commitment and Organizational/Occupational Turnover Intention Using a Non-Recursive Model. *Journal of Vocational Behaviour*, 70, 352-368.
- Collins, C. Jim., ve Porras, I. Jerry., (1996). Building Your Company's Vision. *Harward Business Review*, 74 (5), 65-77.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü Liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Kütahya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-12.
- Croft, A. C. (1964). *Personel Management*. New York: Alexander Hamilton Institute.
- Cüceloğlu, D. (2004). Anlamlı, Coşkulu, Güçlü bir Yaşam için Liderlik. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdinç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 583-613.
- Çağlar, A. (2004). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Haz. Oğuz, Orhan. Oktay, Ayla ve Ayhan Halis. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çalışal, S. ve Yücel, L. (2019). Hizmetkar Liderlik Refik Saydam Örneği. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6 (3) 167-172. Erişim Tarihi: 04.04.202. [824326 \(dergipark.org.tr\)](#)
- Çankaya M. (2019). Otantik Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 53-75.

- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Haz. Cevat Elma, Şakir Çinkır, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 3-12.
- Çelik, V. (2019). Vizyoner Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 183-207.
- Danıştay. (2014). *İdari Davaları Kurulu Yargı Kararı*, Sy. 2014/1151.
- Davies, B. J. ve Davies, B. (2004). Strategic Leadership. *School Leadership and Management/Okul liderliği yönetimi*, 24 (1), 29-38.
- Demir, S. (2019). Simbiyotik Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: Ankara: İksad Yayınları, 139-157.
- Demirci, U. (2021). *Psikodinamik Liderlik Yaklaşımı Bağlamında Liderlik Tarzları ile Lider-Üye Etkileşimi Üzerine Bir Araştırma: Örgüt Kültürünün Düzenleyici Etkisi*. (Doktora Tezi), Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. (2019). Kuantum Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 251-277
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Kılıç S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29, 37-61.
- Edwards, M. R. (1992). Symbiotic Leadership: A Creative Partnership for Managing Organizational Effectiveness. *Business Horizons*, 35 (3), 28-33.
- Ensari, H. (2004). 21. Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Haz. Oğuz, Orhan. Oktay, Ayla. Ayhan ve Halis. İstanbul: Dem Yayınları.
- Erçetin, Ş.Ş., Çevik, M. S. ve Çelik, M. (2018). Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (2), 109-124. Erişim Tarihi: 13.03.2023. [608712 \(dergipark.org.tr\)](https://dergipark.org.tr/608712)
- Erdem, A. R. (2021). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yapısı*, Ed. Ruhi Sarpkaya, Ankara: 6. Baskı, Anı Yayıncılık, 35-81. Erişim Tarihi: 21.11.2023. [\(4\) Türk Eğitim Sisteminin yapısı | Ali Rıza Erdem-Academia.edu](https://www.ali-riza-erdem-academia.edu/publication/4-turk-egitim-sisteminin-yapisi)
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: 8. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

- Ergün K. (2019). Karizmatik Liderlik. 21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları, Ed. Alper Güner, Ankara: İksad Yayınları, 77-99.
- Erickson, J. Edward (2004). Liderlik ve Örgütsel Mimari/Leadership and Organizational Architecture. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdinç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 518-527.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Matbaası.
- Farabi, (2012). *Medinetü'l Fadıla/İdeal Devlet*. Çev. Ahmet Arslan, İstanbul: Divan Kitap.
- Farling M., Stone G., Winston E. B. (1999). Servant Leadership: Setting The Stage for Empirical Research. *Journal of Leadership Organizational Studies*, 2(1), 49-72.
- Feridüddin Attar. (2016). *Mantıku't-Tayr/Kuşdili*. Çev. Volkan Altınkaynak, Ankara: Yason Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2013). *Hizmetkar Liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fidan, N. ve Alkım M. (1993). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London: Thousand Oaks, Sage Publications. Erişim Tarihi: 01.03.2023. [Discovering Statistics Using SPSS for Windows \(dergipark.org.tr\)](https://dergipark.org.tr/discovering-statistics-using-spss-for-windows)
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve İşlemsel Liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 19-34.
- George, C. S. (1968). *The History Of Management Thought*. New Jersey: Englewood Cliffs Prentice-Hall,
- Goleman, D. (1999). *Duyusal Zeka*. Çev. Banu Seçkin Yücel, İstanbul: 15. Baskı, Varlık Bilim Yayınları.
- Google, (2023). *Sözlük*. Erişim Tarihi: 11.03.2023. [karizma sözcüğünün anlamı-Google'da Ara](#)
- Gökalep, Ziya (2018). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Türk Kültürü Yayınları.
- Görüşük, L. (2015). Doğu ve Batı Medeniyetlerinin Devlet ve Siyaset Söylemleri. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 11(43), 73-96.
- Greene R. ve Elffers J. (2021). *İktidar, Güç Sahibi Olmanın 48 Yasası*, Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit, İstanbul: Altın Kitaplar.
- Guillot, W. M. (2003). Strategic Leadership: Defining the Challenge. *Air & Space Power Journal*, 17, 67-75. Erişim Tarihi: 22.04.2023.
https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/ASPI/journals/Volume-17_Issue-1-4/win03.pdf

Gulick, L. (1937). Science, Values and Public Administration, *Papers on the Science of Administration*, Ed: Luther Gulick and Lyndal Urwick. New York: Institute of Public Administration.

Gül, H. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 11.03.2023. [Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa \(yok.gov.tr\)](http://ulusal-tez-merkezi.tr/anasayfa)

Günçavdı, G. (2017). Kazmatik Liderlik Alanyazın Taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2 (eksayı), 21-34. Erişim Tarihi: 25.04.2023. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/59754/861615>

Gürbüz, S. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi Teori Araştırma Uygulama*. 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Gürer, A. (2019). Liderlik ve Yeni Liderlik Paradigması. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 5-28.

Gürsel, M. (2023). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Hacıoğlu, N. (2009). Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranışın Rolü ve Önemi. *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*, Ed. Zeyyat Sabuncuoğlu, Bursa: MKM yayıncılık. 1-6.

Hakimler ve Savcılar Kurulu. (2023) *Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi*, Erişim Tarihi: 03.04.2023. [İnsan hakları evrensel beyannamesi \(hsk.gov.tr\)](http://insan-haklari-evrensel-beyannamesi.hsk.gov.tr)

Hatipoğlu, Z. (2019). Hizmetkar Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 101-112.

Heneman, H. G., Schwab, D. P., Fossum, J. A ve Dyer, L. D. (1980). *Personnel/Human Resource Management*. Homewood: Irwin Inc.

Hesapçıoğlu, M. (2004). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim Okul ve İnsan Hakları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Haz. Oğuz, Orhan. Oktay, Ayla ve Ayhan, Halis. İstanbul: Dem Yayınları.

Hırlak, B. (2019). Stratejik Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 29-52.

Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2018). *Eğitime Giriş*. Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya. 14. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 283-300.

House, R. J. ve Howell, J. M. (1992). Kişilik ve Karizmatik Liderlik/Personality and Charismatic Leadership. *Üç Aylık Liderlik*, 3(2), 81-108. Erişim tarihi: 11.03.2023. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(92\)90028-E](https://doi.org/10.1016/1048-9843(92)90028-E)

İbni Haldun, (2004). *Mukaddime*. C.2, Çev: Halil Kendir, İstanbul: Yeni Şafak Yayınları.

- John, C. M. (2004). *Liderlik Yasaları, Reddedilemez 21 Liderlik Yasası*. Çev: İbrahim Şener, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kane, T. and Tremble T. R., (2000). Transformational Leadership Effects at Different Levels of the Army. *Military Psychology*, 12(2), 137-160.
- Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine*. Çev: Ahmet Ay, İstanbul: Say Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karahan, G. (2019). Kültürel Liderlik. 21. *Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 159-181.
- Karataş, K. S. ve Gümüş, A. (2021). Firma Yönetici ve Sahiplerinin Liderlik Tarzları: Van Organize Sanayi Bölgesi'nde Faaliyet Gösteren İşletmeler Üzerine Bir Araştırma.b *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Van Özel Sayısı, 673-702.
- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Kerman, U. (2016) Yönetim Biliminin Öncülerinden Woodrow Wilson ve Frederick Winslow Taylor'un Farklı Bir Açıdan Değerlendirilmesi. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (14), 232-247.
- Kılıç, T. (2004). Kurum Kültürüne Uygun Etkin Bir Lider Davranışlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdinç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 545-585
- Kılınç, T. (1996). Liderlikte Durumsallığın Ötesi: Karizmatik Liderlik. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(25), 67-108. Erişim Tarihi: 28.02.2023. [\[PDF\] LİDERLİKTE DURUMSALLIĞIN ÖTESİ \(II\)* KARİZMATİK LİDERLİK YAKLAŞIMI-Free Download PDF \(silo.tips\)](#)
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: 16. Baskı, Beta Basım.
- Koçer, H. A. (1971). *Eğitim Tarihi*. C.1, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kongar, E. (1984). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Çağdaş yayınları.
- Kosa, G. (2020). Yöneticilerin Kuantum Liderlik Algılarının İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 916-926.
- Köksal, O. (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 101-122.

- Köksal, O. (2011). Organizasyonel Etkinliği Sağlamanın Yeni Yolu: Simbiyotik Liderlik. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12 (1), 55-70.
- Köroğlu, A ve Köroğlu Ö. (2009). Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış Boyutları. *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*, Ed. Zeyyat Sabuncuoğlu, Bursa: MKM Yayıncılık, 5-18.
- Kuşluvan, Z. (2009). Turizm İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık. *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*, Ed. Zeyyat Sabuncuoğlu, Bursa: MKM yayıncılık, 49-82.
- Küçükahmet, L. ve vd. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, K., Carswell, J.J. ve Allen, N.J. (2000). A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relation With Person and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Liker, K. J. ve Hoseus, M. (2011). *Toyota Kültürü*. Çev. Kıvanç Tanrıyar, İstanbul: Optimist Yayınları.
- Luthans F, Avolio, B. (2003). *Authentic leadership: A Positive Development Approach*. San Francisco: Berrett Koehler Inc.
- Backhouse, C. J., Burns, N. D., Dani S. S. and Masood, (2006). "Transformational Leadership and Organizational Culture: The Situational Strength Perspective". UK: *Wolfson School of Mechanical and Manufacturing Engineering, Loughborough University*, s.941-919.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1964). *Liseler Yönetmeliği*, Resmi Gazete, Sy. 11868.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitimle İlgili Kanunlar*. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi*. Ankara: 2506 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *2508 Sayılı Tebliğler Dergisi*. Erişim Tarihi: 21.03.2023. [2508-ocak-2000.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/2508-ocak-2000.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/9*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. Resmi Gazete Sy.: 30090. Erişim Tarihi: 21.03.2023. [25145204 SOSYAL ETKYNLYKLER YON.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/25145204-SOSYAL-ETKYNLYKLER-YON.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri Yönergesi, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*, Erişim Tarihi: 12/03/2023. [MEB Eğitim Bölgeleri Yönergesi \(08.08.2018\).xps](https://www.meb.gov.tr/MEB-Egitim-Bolgeleri-Yonergesi-08.08.2018.xps)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018/a). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*, Erişim Tarihi: 12/03/2023. [28100906 MEB EYitim KurullarY ve Zumreleri Yonergesi 27.08.2019.docx \(live.com\)](https://www.meb.gov.tr/28100906-MEB-EYitim-KurullarY-ve-Zumreleri-Yonergesi-27.08.2019.docx)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi*, Erişim Tarihi: 20.03.2023. [Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanligi-egitim-kurullari-ve-zumreleri-yonergesi)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Haber*. Erişim Tarihi: 21.12.2022. [LİSELERE YERLEŞTİRME SİSTEMİNDE YENİ DÖNEM \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/lisele-yerlestirme-sisteminde-yeni-donem)

Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2022). *2021-2022 Örgün Eğitim İstatistikleri*. Erişim Tarihi: 21.03.2022, [Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2021-2022)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Teşkilat Yapısı*, Erişim Tarihi: 22.05.2023. [Teşkilat Şeması \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/teskilat-semasi)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023/a). *Haber*. Erişim Tarihi: 22.05.2023. [OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ DEĞİŞTİ \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-yonetmeli-gi-degist-i)

Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. (2023). *Okul Türleri İstatistikleri*, meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 21/03/2022. [06121413 okul turleri.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/06121413-okul-turleri.pdf)

Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2023). *Meslek Eğitim Haritası, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü*, Erişim Tarihi: 21.03.2023. [Öğrenci Mesleki Eğitim İstatistikleri \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/ogrenci-mesleki-egitim-istatistikleri)

Mehmet, A. B. (2004). Liderliğin Serüveni. *The International Leadership Symposium/ Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erдің, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 385-412

Meyer, John P., Allen, Natalia J. ve Smith, C. Adam (1993). Commitment to Organization and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.

Morrow, P.C. (1993), *The Theory and Measurement of Work Commitment*. Greenwich: JAI Press.

Michelli, A. J. (2009). *Yeni Altın Standardı, Efsanevi bir Müşteri Deneyimi Yaratmak için 5 Liderlik İlkesi/The New Gold Standard_The New Gold Standard: 5 Leadership Principles for Creating a Legendary Customer Experience*. Çev: İlker Gülfidan, İstanbul: Optimist Yayınları.

Nahavandi, A. (2000). *The Art and Science of Leadership*. New Jersey: Prentice Hall.

Namlı Kızılkaya, A. (2023). *Eğitimin Kavramsal Temelleri*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Hz. Oğuz, Orhan. Oktay, Ayla ve Ayhan, Halis. İstanbul: Dem Yayınları.

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Okçu, V. (2011). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266. Erişim Tarihi: 25.01.2022.

<https://dergiparg.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6151/82625>

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (187).

Oktay, A. (2004). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Dem Yayınları.

Ögel, B. (2016). *Türklerde Devlet Anlayışı*. Ötüken Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

ÖNDER. (2022). *İmam Hatip Okullarının Tüm Okullara Oranı*. Erişim Tarihi:21/03/2023 [İMAM HATİPLERİN TÜM OKULLARA ORANI 13,5 | ÖNDER İmam Hatipliler Derneği \(onder.org.tr\)](https://www.under.org.tr)

Özdemir, Ş. (2022). Liberter Paternalizm (Özgürlükçü Babacılık) ve Devlet Politikaları. *Toplumsal Politika Dergisi / Turkish Journal of Social Policy*, 3(1) 38-51. Erişim Tarihi: 01.03.2023. [2243818 \(dergipark.org.tr\)](https://dergipark.org.tr)

Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özgen, Hüseyin ve Doğan, Selen (2001). Türkiye’de Faaliyette Bulunan Büyük Ölçekli İşletmelerde Vizyona Dayalı Liderlik Üzerine Bir Deneme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56 (4), 109-139.

Özkalp, E. ve Kirel Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Bursa: 5. Baskı, Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Özmen, F. (2002) Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi, Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Haz. Cevat Elma, Şakir Çinkır, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 131-144.

Öztaş, N. (2015). *Klasik Yönetim Kuramları*. Otorite Yayınları. Erişim Tarihi: 26.03.2023. [Klasik Yönetim Kuramları-Eğitim Yönetimi \(egitimyonetimi.org\)](https://www.egitimyonetimi.org)

Öztürk, C. (2004). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Hz. Oğuz, Orhan. Oktay, Ayla. Ayhan, Halis. İstanbul: Dem Yayınları.

Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk’ün Eğitimle İlgili Düşünceleri*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Paul F. L. (1967). The Sciences and Administration: A Rationale Lorne Downey ve Frederick enns (eds) *The Social Sciences And Educational and Administration*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Pehlivan, Ç. (2019). Dönüştürücü Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 331-355.

Resmi Gazete. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Sy. 14574, Erişim Tarihi: 25.03.2023. [5101 \(mevzuat.gov.tr\)](http://www.mevzuat.gov.tr)

Resmi Gazete, (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Sy.: 26098, Erişim Tarihi: 25/03/2023. [T.C.Resmî Gazete \(resmigazete.gov.tr\)](http://www.resmigazete.gov.tr)

Resmi Gazete. (2011). 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Sy.: 28054, Erişim Tarihi 25.03.2023. [Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü \(resmigazete.gov.tr\)](http://www.resmigazete.gov.tr)

Resmi Gazete. (2021). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, Sy: 31386, Erişim Tarihi: 21/12/2022, [T.C. Resmî Gazete \(resmigazete.gov.tr\)](http://www.resmigazete.gov.tr)

Ragıp el-İsfehani (2007). *Kur'an Lafızları Sözlüğü/Müfeda't El-faz'ıl-Kur'an*. Çev: Yusuf Türker, Pınar Yayınları, İstanbul.

Robbins, S. ve Judge, T. (2012). *Örgütsel Davranış*. Çev. İnci Erdem, İstanbul: 14. Baskı, Nobel Yayınları.

Robinson S.P., Decenzo, D. A., ve Coulter M. (2016). *Yönetimin Esasları*. Çev. Adem Öğüt, İstanbul: Nobel Yayınları,

Saat, M. (2011). Üretim/İşlemler Yönetimi. *Genel İşletmecilik*, Ed. Mitat Üner, Ankara: Detay Yayıncılık, 107-157.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: 4. Baskı, Alfa Yayınları.

Sağdıç, Ö. Ş. (2020). Johann Friedrich Herbart'ın Eğitim'de Özgürlük Düşüncesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 229-249.

Saris, W. E. ve Aalberts, C. (2003). Different Explanations for Correlated Disturbance Terms in MTMM Studies. *Structural Equation Modeling*, 10(2), 193- 213.

Schumacker, R. E. (2006). Conducting Specification Searches With Amos: Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 13 (1), p.118- 129.

Seelert B. (2009). *Start With The Answer and Other Wisdom For Aspiring Leaders*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.,

Smith, W. L. (1957). *Çağdaş Eğitim*. Çev: Nurettin Özyörük, İstanbul: Varlık Yayınları.

Soeters, J. (2004). Küreselleşen Dünyada Halkları Bir Araya Getirmek. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdinç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 514-634.

Solmaztürk, B. A. (2019). Girişimci Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 209-228.

- Spellman, R. (2011). *Yeni Liderlik*. İstanbul: Çev. Optimist Yayınları.
- Şenoğlu, K. (2023). *Atatürk Ansiklopedisi*. Erişim Tarihi: 20.03.2023. [Heyet-i İlmiye-Atatürk Ansiklopedisi \(ataturkansiklopedisi.gov.tr\)](http://Heyet-i İlmiye-Atatürk Ansiklopedisi (ataturkansiklopedisi.gov.tr))
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye için Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29 (307), 13-21.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kùltürler*. Ankara: 3. Baskı, Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: 8. Baskı, Pegem Akademi.
- Takala, T. (2009). Karizmanın Karanlık Yüzü: Sorumsuz Liderliğin Unsurları. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (4), 43-70. Erişim Tarihi: 04.04.2023. [03 takala.indd \(isahlakidergisi.com\)](http://03 takala.indd (isahlakidergisi.com))
- Taş, A. ve Cankar B. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri 1999-2016. *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2). Erişim Tarihi: 11.03.2023. ([335544 \(dergipark.org.tr\)](http://335544 (dergipark.org.tr)))
- Taştan, K. ve Taştan, N. S. (2021). Liderlik Literatüründeki Kavram Karmaşası: Teori-Model-Tarz Ayrımı Çerçevesinde Liderliğin Kategorize Edilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1636-1653.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2023). *Sözlük*. Erişim Tarihi: 11.03.2023. (sozluk.gov.tr)
- Tetik Türesin, H. (2019). Toksik Liderlik. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 183-207.
- Thompson, J. L. (1998). Competence and Strategic Paradox. *Management Decision*, 36(4), 274-284.
- Topçu, N. (2012). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tortop, N., İsbir, E. G. ve Aykaç, B. (1993). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı Yayınları,
- TSE. (2023), *Kalite Politikası*. Erişim Tarihi: 24.04.2023, [Kurumsal- \(tse.org.tr\)](http://Kurumsal- (tse.org.tr))
- Tunçalp, Ö. (2004). Kalitede Liderlik. *The International Leadership Symposium/ Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdinç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 254-281.
- Uçan, M. Y. (2019). İnovasyon Liderliği. *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 279-305.
- Uzkurt, C. (2022). Teknoloji ve İnovasyon Yönetimi. *TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, Erişim Tarihi: [TEKNOLOJİ ve İNOVASYON YÖNETİMİ Ansiklopediler-TÜBİTAK \(tubitak.gov.tr\)](http://TEKNOLOJİ ve İNOVASYON YÖNETİMİ Ansiklopediler-TÜBİTAK (tubitak.gov.tr))

- Üçok, T. (2011). Yönetim Fonksiyonu. *Genel İşletmecilik*, Ed. Mitat Üner, Ankara: Detay Yayıncılık. 71-104.
- Voelaar, A. (2004). Her Yönüyle Liderlik: Bir Denge unsuru. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdiñç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 483-517.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. California: CA. University of California Press.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. Çev. Vedat Üner, İstanbul: Rota Yayınları.
- Winslow, D. (2004). Kanada Ordusunda Gelişim Planlaması. *The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu*, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdiñç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 415-451
- Yasım, Y. K. (2020). Mesleki Tükenmişlik, Makyavelizm, Psikolojik Sözleşme İhlali ve Demokratik Liderlik Arasındaki İlişkilerin Smartpls ile Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 87-101.
- Yasım, Y. K. (2022). *Güncel ve Teknolojik Gelişmeler Işığında İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ed. İlknur Çevik Tekin, İstanbul: Nobel Yayınları.
- Yaşloğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85.
- Yukl, G. (2011). *Leadership in Organization*. Harlow: Pearson Education, Erişim Tarihi: 25.04.2022. [Leadership in Organizations by Gary Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo \(mim.ac.mw\)](https://www.mim.ac.mw/Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo)
- Yusuf Has Hacıp. (2014). *Kutadgu Bilig*. Ed. Erdal Çakıcıoğlu, İstanbul: Akvaryum Yayınevi, 186-187.
- Zohar, D. (2018). 21. Yüzyılda Liderlik, Çev. İlke Haydaroğlu, İstanbul: The Kitap Yayınevi.

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

1. İdari Göreviniz	Var ☐			Yok ☐	
2. Yaşınız	30'dan küçük ☐	30-40 ☐	41-50 ☐	51-60 ☐	60+ ☐
3. Cinsiyetiniz	☐ Kadın		☐ Erkek		
4. Çalıştığınız Kurum Türü	Anadolu Lisesi ☐	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi ☐	Sanat veya Spor Lisesi ☐	İmam Hatip Lisesi ☐	Mesleki Teknik A.L. ☐
5. Alanınız Branşınız	Türk Dili ve Edebiyatı ☐	Matematik ☐	Fen Bilimleri ☐	Sosyal Bilimler ☐	İlahiyat/ DKAB ☐
	Psikolojik D. ve Rehberlik ☐	Yabancı Dil ☐	Sanat ve Spor ☐	Teknik Alan ☐	Diğer ☐
6. Unvanınız	Öğretmen ☐		Uzman Öğretmen ☐		Başöğretmen ☐
7. Lisans eğitim durumunuz	☐ Eğitim Fakültesi	☐ Fen Edebiyat	☐ Diğer:		
8. Mezuniyet Durumunuz	Lisans ☐		Yüksek Lisans ☐		Doktora ☐
9. Kıdem Yılınız	1 yıldan az ☐	1-3 yıl ☐	4-7 yıl ☐	8-12 yıl ☐	13 yıl + ☐
10. Şu anki yöneticiniz ile çalışma süreniz	1 yıldan az ☐	1-2 yıl ☐	3-4 yıl ☐	5-8 yıl ☐	8 yıl ve daha fazla ☐
11. Görev yaptığınız kurumdaki öğretmen sayısı	1-20 ☐	20-40 ☐	40-60 ☐		60 + ☐

Ek-2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3. Okulum karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.					
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.					
5. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum.					
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.					
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.					
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.					
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.					
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.					
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.					
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.					
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu an bu okuldan ayrılmam.					
18. Bu okula çok şey borçluyum.					

Ek-3: İş Tatmini Ölçeği

Maddeler	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1. Beni her zaman meşgul etmesinden					
2. Tek başına çalışmama imkan vermesinden					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilmeme imkan vermesinden					
4. Toplumda bana saygın bir kişi olma şansını vermesinden					
5. Yöneticinin astları idare tarzından					
6. Yöneticinin karar vermedeki yeteneğinden					
7. Vicdanıma uygun şeyler yapabilme olanağının 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 olanağının olmasından					
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden					
16. Kendi yeteneklerimi uygulama şansını vermesinden					
17. Çalışma şartlarından					
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle anlaşmalarından					
19. Yaptığım iş karşılığında takdir edilmemden					
20. Yaptığım işten duyduğum başarıdan					

Ek-4: Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği

Aşağıdaki maddeler okul müdürünüzün liderlik stilleri puanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görevli olduğunuz okulun müdürünü dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz. Okul Müdürümüz;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Davranışları ile bize rehberlik eder.					
2. Okul içinde fazla görünmez.					
3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur.					
4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar.					
5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur.					
6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür.					
7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir.					
8. Sorunlara etkili çözümler bulur.					
9. Geri bildirim vermekten kaçınır.					
10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır.					
11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır.					
13. Sorumluluklarını başkalarına devreder.					
14. Enerjik bir yapıya sahiptir.					
15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir.					
16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar.					
17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir.					
18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır.					
19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar.					
20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir.					
21. Risk almaktan hoşlanmaz.					
22. Bizlere güven verir.					

23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır.					
24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar.					
25. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur.					
26. Karar vermekten kaçınır.					
27. Bilimselliğe gereken önemi verir.					
28. Ancak verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir.					
29. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar.					
30. Geleceğe yönelik planlar yapar.					
31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.					
32. Kaygılarımızı dinler ve önemser.					
33. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister.					
34. Bize yol ve yöntem göstermez.					
35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar.					

Ek-5: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

14. ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI

Yukarıda detayları yazılı olan ve tarafıma anlatılan bu araştırmada yer almak için araştırmacı Sayın Nihat ŞENER tarafından “katılımcı” (denek) olarak davet edildim. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya sordum, yazılı ve sözlü olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim (Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağı bilincindeyim). Araştırmaya katılmayı isteyip istemediğime karar vermem için bana yeterli zaman tanındı. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin saklanmayacağı, verdiğim cevapların özenle korunacağı konusunda bana gerekli güvence verildi. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Bu koşullar altında, bana ait bilgilerin gözden geçirilmesi, transfer edilmesi ve işlenmesi konusunda araştırma yürütücüsüne yetki veriyor ve söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetini hiçbir zorlama ve baskı olmaksızın büyük bir gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. Bu formu imzalamakla yasaların bana sağladığı hakları kaybetmeyeceğimi biliyorum.

Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verildi.

GÖNÜLLÜ		İMZASI
ADI SOYADI		
ADRES		
TELEFON		
TARİH		

ARAŞTIRMACI		İMZASI
ADI SOYADI	Nihat ŞENER	
GÖREVİ	Okul Müdürü	
ADRES	Çorum İnönü Anadolu Lisesi Müdürlüğü	
TELEFON		
TARİH	17/02/2023	

17/02/2023

17/02/2023

Nihat ŞENER
Öğrenci

Yavuz Kaan YASIM
Doç. Öğretim Üyesi

Ek-6: Milli Eğitim Oluru



T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43436584-605.01-74711088
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin
(Nihat ŞENER)Hk

19.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Hitit Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11.04.2023 tarihli ve E-45161535-000-2300027036 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 18.04.2023 tarihli ve E-43436584-605.01-74698248 sayılı yazısı.

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 200121004 numaralı öğrencisi Nihat ŞENER'in "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminlerine Etkisi" adlı çalışması kapsamında Çorum İli Merkez İlçesi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşan örneklem grubunda ölçekleri uygulamak istediğine dair talebi ilgi (a) yazıda bildirilmiştir.

Söz konusu çalışma ilgi (b) oluru ile uygun görülmüş olup, çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Yapılacak olan çalışma ile ilgili;

a) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2020/2 Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine istinaden; Araştırmacı Nihat ŞENER tarafından tamamlanan çalışmanın sonuç raporunun 30 gün içerisinde Hitit Üniversitesi tarafından Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne gönderilmesinin sağlanması;

b) Çalışmanın ekte gönderilen ilgi oluru ve diğer dokümanların içeriğine göre ilgili okul müdürlüklerince yapılmasının sağlanması hususunda;

Gereğini arz ve rica ederim.

Abdullah KODEK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Oluru (1 Sayfa)
2-Komisyon Tutanağı ve Diğer Dokümanlar (31 sayfa)

Dağıtım Listesi :

- 1- Hitit Üniversitesi
2- Merkez Tüm Lise Müdürlükleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Uzman : Öğretmen

Kapı Adresi : meb@ku01.kap.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 1b6b-dbc9-351b-8575-4aa1 kodu ile kayıt edilebilir.

Ek-7: Etik Kurul Onayı



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Sayı : 2023-61

Konu: Başvuru Değerlendirme Sonucu

30/03/2023

Sayın Doç. Dr. Yavuz Kağan YASIM

Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuzla ilgili kurul kararımız ve ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet KUTLU
Başkan

Başvuru Numarası	2023-44
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Yavuz Kağan YASIM
Araştırma Başlığı	Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminlerine Etkisi
Toplantı Tarihi	29.03.2023
Karar Numarası	2023-03

- ☒ Araştırma başvurunuz etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Araştırmaya Kurum İzni/izinleri alındıktan sonra başlanması uygun bulunmuştur.
- ☐ Başvurunun, ekte belirtilen düzeltmelerin yapılması halinde tekrar değerlendirilmesine karar verilmiştir.*
- ☐ Araştırma projesi etik açıdan uygun olmadığından başvurunun reddine karar verilmiştir.



