



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
LİSELERDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Engin DABAN

**Danışman
Prof. Dr. Güven ÖZDEM**

**RİZE
2023**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Prof. Dr. Güven ÖZDEM danışmanlığında, Engin DABAN tarafından hazırlanan *Liselerde Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı bu tez çalışması, 13/02/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmza

Başkan:

Doç. Dr. Şenol SEZER

Üye:

Doç. Dr. Tevfik UZUN

Üye:

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Liselerde Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. /...../.....

Engin DABAN

ÖN SÖZ

İnsanlar yaşamları süresince bir topluluğa ait olma, diğer insanlarla birlikte yaşam sürme gibi sosyalleşme çabalarına gereksinim duyarlar. Bireyin yaşamının büyük bir kısmını teşkil eden iş yaşamında da örgütsel anlamda sosyalleşmesi, kendisini grubun bir parçası olarak hissetmesi, iş ile ilgili değerleri, beklentileri bilmesi ve bunları kabullenmesi son derece önemlidir. Bu bakış açısıyla okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişki değerli görülmektedir.

Araştırma sürecinde bilgi birikimi ve deneyimleriyle araştırmama ışık tutan, her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Güven ÖZDEM'e teşekkür ve saygılarımı sunarım. Görüş ve düşünceleri ile çalışmamaya katkı sunan değerli hocam Doç. Dr. Tefik UZUN'a ve yoğun çalışma temposunda zaman ayırıp çalışmamaya katılan tüm öğretmen meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen değerli annem ve babama, yardımlarıyla araştırmamın her aşamasında büyük katkıları olan sevgili eşime, bu süreçte esin kaynağım olan canım kızıma sonsuz teşekkürler ederim.

Engin DABAN

2023 / RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
ETİK BEYAN.....	III
ÖN SÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT.....	IX
KISALTMALAR.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1. Liderlik.....	8
1.1.1. Liderlik ve İlgili Kavramlar	8
1.1.2. Liderlik ve Yönetim	9
1.1.3. Liderlik Yaklaşımları	11
1.1.3.1. Özellikler Yaklaşımı.....	11
1.1.3.2 Davranışsal Liderlik Yaklaşımları.....	13
1.1.3.2.1. Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Araştırması	13
1.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	14
1.1.3.2.3 Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi	15
1.1.3.3. Durumsal Liderlik Yaklaşımı	17
1.1.3.3.1 Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	18
1.1.3.3.2 Yol-Amaç Teorisi	19
1.1.3.3.3. Vroom ve Yetton'un Liderlik Modeli	21
1.1.4. Liderlik Stilleri	22
1.1.4.1.Dönüşümcü Liderlik	22
1.1.4.2. İşlemci Liderlik.....	26
1.1.4.3. Serbest Bırakıcı Liderlik.....	28
1.1.4.4. Vizyoner Liderlik.....	30
1.1.4.5. Etik Liderlik.....	32
1.1.4.5. Kültürel Liderlik	34

1.1.4.6. Öğretim Liderliği	36
1.2. Örgütsel Sosyalleşme	39
1.2.1. Sosyalleşme	39
1.2.2. Örgütsel Sosyalleşme	40
1.2.3. Örgütsel Sosyalleşme Amacı	41
1.2.4. Örgütsel Sosyalleşme Aşamaları.....	42
1.2.4.1. Ön Sosyalleşme	43
1.2.4.2. Karşılaşma	44
1.2.4.3. Değişme ve Kazanma	45
1.2.5. Örgütsel Sosyalleşme Modelleri	45
1.2.5.1. Feldman'ın Üç Aşamalı Giriş Modeli	46
1.2.5.2. Schein'in Üç Aşamalı Sosyalleşme Modeli	46
1.2.5.3. Buchanan'ın Üç Aşamalı İlk Meslek Modeli	47
1.2.5.4. Porter, Lawler ve Hackman Üç Aşamalı Modeli.....	48
1.2.5.5. Wanous'un Bütünsel Yaklaşım Sosyalleşme Modeli.....	48
1.2.6. Örgütsel Sosyalleşme Taktikleri	49
1.2.7. Örgütsel Sosyalleşme Boyutları	52
1.3. İlgili Araştırmalar.....	53
1.3.1. Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar	53
1.3.1.1. Liderlik Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
1.3.1.2. Liderlik Stilleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
1.3.2. Örgütsel Sosyalleşme ile İlgili Araştırmalar	56
1.3.2.1. Örgütsel Sosyalleşme ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	56
1.3.2.2. Örgütsel Sosyalleşme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	58
1.3.3. Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sosyalleşme İlişkisine Yönelik Araştırmalar	60
2. YÖNTEM	62
2.1. Araştırma Modeli	62
2.2. Evren ve Örneklem	62
2.3. Veri Toplama Araçları	64
2.3.1. Liderlik Stilleri Ölçeği	64

2.3.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği	66
2.3.3. Kişisel Bilgiler Formu	67
2.4. Verilerin Toplanması	67
2.5. Veri Analizi	68
2.6. Bulgular ve Yorumlar	69
2.6.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar...	69
2.6.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Boyutlar Düzeyinde İncelenmesi	69
2.6.2.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlere Yönelik Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	70
2.6.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	80
2.6.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi	81
2.6.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	82
2.6.4. Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar	91
2.6.5. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
3.1. Sonuçlar.....	104
3.2. Öneriler	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	132
ETİK KURUL KARARI	138

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Hazırlayan : Engin DABAN

Yıl : 2023

Sayfa Sayısı : 138

ÖZET

LİSELERDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Giresun ili Merkez ilçesindeki kamu liselerinde görev yapan 291 öğretmenin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Stilleri Ölçeği ve Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından algılanan en yüksek liderlik stili, etik liderlik olmuştur. Öğretmenlerin, en yüksek örgütsel sosyalleşme düzeyi güç ve politika, amaç ve değerlere uyum alt boyutlarında belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte; medeni durum, branş, hizmet süresi, kurumdaki görev süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin puanlar, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte; branş, hizmet süresi, kurumdaki görev süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme alt boyutları arasında çoğunlukla düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin dönüşümcü, öğretimsel, kültürel ve vizyoner liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu; etik liderlik stili öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme, okul yöneticisi, öğretmen, lise

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Educational Sciences
Thesis Type : Master's Thesis
Supervisor : Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Author : Engin DABAN
Year : 2023
Pages : 138

ABSTRACT

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP
STYLES OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS'
ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION LEVELS IN HIGH SCHOOLS**

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the leadership styles of principals and the organizational socialization level of teachers working in public high schools. In this study, a correlational survey model was adopted. Data were obtained from 291 teachers working in public high schools in Giresun in 2022-2023 academic year. Personal Information Form, Leadership Style Scale, and Organizational Socialization Scale were used as the data collection tools in the research. According to the results, the ethical leadership scores was at the highest level. Teachers reported the highest level of organizational socialization scores in the sub-dimensions of power and policy, compliance with goals, and values. The leadership style scores of principals did not differ significantly according to the gender; marital status, branch, job seniority, tenure in the institution, school type variables. Teachers' organizational socialization scores s did not differ significantly according to gender, marital status; branch, job seniority, tenure in the institution, school type variables. Low-level positive and significant relationships was found between the sub-dimensions of school principals' leadership styles and teachers' organizational socialization sub-dimensions. The transformational, instructional, cultural, and visionary leadership styles of school principals are significant predictors of teachers' organizational socialization level; it has also been determined that ethical leadership style did not have an effect on teachers' organizational socialization level.

Key Words: Leadership styles, organizational socialization, school principals, teacher, high school

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin
LMX	: Leader-Member Exchange
LPC	: Least Preferred Co-worker
LSÖ	: Liderlik Stilleri Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖSÖ	: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem kapsamına alınan öğretmenlere yönelik tanımlayıcı istatistikler	63
Tablo 2. Liderlik stilleri ölçeği alt boyutları, ölçeğin madde numaraları ve madde sayıları.....	64
Tablo 3. Örgütsel Sosyalleşme ölçeği alt boyutları, madde numaraları ve madde sayısı	66
Tablo 4. Ölçek seçenekleri ve puan aralıkları.....	68
Tablo 5. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin betimsel istatistikler	69
Tablo 6. Cinsiyete göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin t-testi sonuçları	70
Tablo 7. Medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin t-testi sonuçları.....	71
Tablo 8. Branş değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ANOVA sonuçları.....	72
Tablo 9. Hizmet süresine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	74
Tablo 10. Kurumdaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları	75
Tablo 11. Okul türüne göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	78
Tablo 12. Lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	81
Tablo 13. Cinsiyet değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	82
Tablo 14. Medeni durum değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	83
Tablo 15. Branş değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	84
Tablo 16. Hizmet süresi değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	85

Tablo 17. Kurumdaki görev süresi değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları	87
Tablo 18. Okul türü değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	89
Tablo 19. Liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi	91
Tablo 20. Liderlik stilleri alt boyutlarının örgütsel sosyalleşmeyi yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	93
Tablo 21. Liderlik stilleri alt boyutlarının mesleki yeterlik boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	95
Tablo 22. Liderlik stilleri alt boyutlarının kişilerarası ilişki boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	97
Tablo 23. Liderlik stilleri alt boyutlarının dil-tarih boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	98
Tablo 24. Liderlik stilleri alt boyutlarının güç ve politika boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	100
Tablo 25. Liderlik stilleri alt boyutlarının amaç ve değerlere uyum boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	101

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırma amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Örgütler, kişisel ve toplumsal gereksinimlerin karşılanmasını amaçlar. Bireylerin yaşama hazır hale gelmesi, yeteneklerinin gelişimi, toplumun gereksinimlerine uygun alanlara yönlendirilmesi ve toplumun sahip olduğu kültürün gelecek kuşaklara aktarılması için eğitim örgütleri kurulmuştur (Doğan, 2015). Bu anlamda eğitim, topluma ait olan insanı tekrardan yapılandırıp geleceğini tayin etme çabasıdır. Toplumun örgütsel bir faaliyeti olan eğitimin formal örgütü, okuldur (Aydın, 2000). Eğitim sisteminde okulların temel görevi, öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak için çevrenin uygun hale getirilmesidir (Taymaz, 2021: 4).

Okul amaçlarının hedefine ulaşabilmesi, okulun eğitim öğretim düzeyi, yürütülen ilişkilerin kalitesi, okul müdürünün yöneticiliği algılayış biçimi ve gösterdiği yönetsel kabiliyetlerle doğrudan ilişkilidir (Sezer ve Akan, 2018). Okul müdürünün, çalışanları yönetmek, okulun fiziki yapısını düzenlemek, okul çevresiyle olumlu etkileşimde bulunmak, öğrencilerin gelişimlerini her yönüyle izlemek gibi yükümlülükleri vardır. Bu nedenle, okul müdürünün sergilediği liderlik özellikleri, eğitim öğretim etkinliklerinin verimli olarak gerçekleştirilmesinde büyük öneme sahiptir (Gülbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013).

Okul müdürünün öncelikli görevleri, örgüt çalışanlarının bilgi ve becerilerini geliştirmek, bu gelişimler etrafında ortak bir beklenti kültürü yaratmak, örgüt mekanizmalarını bir arada tutmak ve çalışanların performansları ölçüsünde hesap verebilir davranışlar kazanmalarına yardımcı olmak olarak özetlenebilir (Elmore, 2000: 15). Okul müdürü, çalışanlarının aktif olarak katılacakları daha etkili sonuçlara ulaşmak için çalışanlarını etkileyebilmeli ve etkili liderlik davranışları ortaya koymalıdır (Akbaşı, 2018).

İnsanlar, yaşamlarının büyük bir bölümünde kişi veya topluluklarla etkileşim halindedir. Kişi ya da kişiler arasında meydana gelen, toplumsal davranış biçimlerinin kabulü ve uygulanması ile neticelenen karşılıklı etkileşim süreci sosyalleşme olarak

tanımlanmaktadır (Fisher, 1986). Sosyalleşme, bireyin bir toplumun ve grubun mensubu olma yolunda değer, tutum ve davranışlarını topluluğun belirlediği normlara göre şekillendirmesini sağlayan kültürlenme hareketidir (Güney, 2000).

Bir örgütte çalışanların işe başladığı süreden itibaren örgütün çalışanlardan, çalışanların da örgütten yerine getirmesini istediği karşılıklı yükümlülükler ve beklentiler bulunmaktadır. Bu karşılıklı yükümlülüklerin ve beklentilerin gerçekleşmesi örgütün değerleri, tutumları, inançları ve davranışları ile bireyin değerleri, tutumları, inançları ve davranışlarının birbirleriyle uyumu ile sağlanır. Bu uyumun sağlanamaması durumunda hem çalışanlar hem de örgüt zor duruma düşebilir hatta zarar görebilir. Bu sebeple uyum süreci örgütü ve çalışanı zarar görmeyeceği şekilde düşünülmeli ve önemsenmelidir (Uğurlu, Kırıl ve Aksoy, 2011). Örgütsel amaçların hedeflerine ulaşması, örgütün ve çalışanların bakış açısının, değerlerinin ve davranışlarının örtüşmesiyle yakından ilgilidir (Can, 1999). Örgüt-çalışan uyumunun elde edilmesiyle çalışanların daha iyi motivasyona ve performansa sahip olacağı gibi örgütün etkinliğinde artış da sağlanacaktır (Ostroff ve Rothausen, 1997). Dolayısıyla, yöneticilere bu konuda önemli görevler düşmektedir. Çalışanlarının tutumlarını ve değerlerini önemseyen, onların görüşlerini göz önünde bulunduran yöneticiler günümüzün başarılı yöneticileridir (Yılmaz, 2007).

Öğretmenlerin sosyalleşmesi, okulun kurallarının, değerlerinin, anlayışının ve amaçlarının öğretmenler tarafından öğrenilmesidir. Öğretmenler, yeni katıldıkları okulun politikaları, yöntemleri, planlamaları, eğitim ölçütleri ve çalışma şekli yönünden süreçte değişme uğrarlar. Öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerin seçilme aşamasından başlayan ve okulda tecrübe sahibi oldukça değişim geçirerek devam eden bir süreçtir. Bu süreci yöneticilerin bakış açıları ve okuldaki pekiştirici çabalar olumlu hale getirir ve hızlandırır. Okulun yapısı, dağılık iklimi ve denetim şekli de öğretmenlerin sosyalleşmesinde doğrudan rol oynar (Memduhoğlu, 2008).

Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürü yetkilidir. Aday öğretmenlerin sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla uygulama eğitimi, temel eğitim ve oryantasyon eğitimi verilmekte ve uygulama eğitimi okul müdürlerinin gözetiminde yerine getirilmektedir. Okula yeni katılan öğretmenlerin sistemin işleyişinde aksaklığa sebep olmamasını ve sisteme adapte olmalarını sağlamak okul yöneticilerinin temel sorumlulukları arasındadır (Özgan, 2013). Aday öğretmenler, yeni katıldığı okulda bir

düzen oluşturma, öğrencilerle iletişim kurma ve kendi yeterliliği gibi konularda endişe yaşamaktadırlar. Bu endişelerin giderilmesi aday öğretmenlerin sosyalleşmeleri ile sağlanabilir (Hoy ve Woolfolk, 1990).

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi, mesleğe başlama ile sonlanan bir süreç değildir. Öğretmenin yeni sorumluluklara adım atması, değişime ayak uydurması ve mesleki gelişimini desteklemesi için çaba sarf etmesi gerekir. Bu yönüyle ele alındığında, sosyalleşme öğretmenlerin iş hayatı süresince devamlılık gösteren bir durumdur (Güçlü, 2004).

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların geniş bir alana yayılmadığı görülmektedir. Bu araştırma, liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğuna odaklanmaktadır. Bu çalışma ile liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenerek alanyazında var olan sonuçlara katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşme ilişkisini ele alan araştırmalara alanyazında yeterince rastlansa da liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği az sayıda araştırma yer almaktadır. Bu çalışma, liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı problemini sorgulamaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?” şeklinde özetlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin puanlar ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin puanlar ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stili puanları öğretmenlerin;
 - 3.1. Cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2. Medeni durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 3.3. Branş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 3.4. Hizmet süresi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 3.5. Kurumundaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 3.6. Görev yaptığı okul türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin puanlar öğretmenlerin;
 - 4.1. Cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 4.2. Medeni durum değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 4.3. Branş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 4.4. Hizmet süresi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 4.5. Kurumundaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 4.6. Görev yaptığı okul türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Etkileyen-etkilenen ya da lider-takipçi ilişkisini konu edinen pek çok bilim dalı, liderliği kendilerine özgü değerlerle tanımlamaya uğraşmışlardır. Bu durum farklı liderlik tanımlarının ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Karkın, 2004). Werner (1993) liderliği, “örgütü meydana getiren kişilerin grubun paylaşılan amaçlarını gerçekleştirmedeki istekli gayretlerini motive eden, onları sahip olduğu tecrübeleriyle destekleyen ve yürütülen liderlik biçiminden memnun kalmalarını sağlayan etkileme işlemi” olarak tanımlamaktadır. Liderlik bir sonuç olmamakla birlikte, hali hazırda

devam eden bir süreç olarak görülebilir. Örgüt üyeleri içinden gerekli yeterliği sağlayabilecek her bireyin bu süreci yönetebileceği, lider olabileceği düşünülmektedir. Liderlik tarzları konusunda farklı gruplandırmalar bulunsa da en yaygın görülen liderlik modelleri dönüşümcü liderlik, otokratik liderlik, etkileşimci liderlik, tam serbestlik tanıyan liderlik olarak sıralanabilir (Doğan, 2001).

Bir ülkenin kalkınmasına ve gelişimini sürdürebilmesine öncülük eden eğitim sisteminin en önemli unsurları okullardır (Erden, 1998). Okullar daha faydalı ve etkin olarak varlığını sürdürebilmesi için yöneticilere gereksinim duyarlar (Arabacı, 2019). Okul müdürleri, okulun başarısından ve başarısızlığından birinci derecede sorumlu olduğundan, okulların etkililiği için okul müdürlerinin liderlik rolleri önem taşımaktadır (Balcı, 2003). Bu araştırma ile okul yöneticilerinin liderlik stillerine ne düzeyde sahip oldukları belirlenerek okul yöneticilerine liderlik stilleri hakkında farkındalık oluşturması sağlanabilir. Elde edilecek sonuçların, eğitimde karar vericilere yapılacak planlamalar ve sürdürülecek faaliyetler için kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan sağlanacak bilgiler eğitim yönetimi alanına, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara okul yöneticilerinin liderlik stilleri konusunda önemli katkılar sağlayabilir.

Sosyalleşme, bir topluma, örgüte ya da gruba yeni katılan bireyin var olan değer sistemlerini, kurallarını ve kendisinden beklenen davranış biçimlerini öğrenme sürecidir (Schein, 1975: 169). Toplumun en küçük yapı taşı bireyler olduğu gibi örgütleri oluşturan en küçük yapı taşı çalışanlardır (Akgül, 2020: 21). İşe yeni başlamış çalışanların, çalışma hayatına adapte olmaları oldukça karmaşık bir süreçtir. Göreve yeni başlayan çalışanın başarılı bir çalışana dönüşmesi veya işinde olduğundan farklı bir pozisyonda değerlendirilen çalışanın örgüte uyum sağlaması, kolay olmayan bir süreci barındırmaktadır. Örgütler bu süreçte çalışanların sosyalleşmelerini rastlantılara bırakmadan, planlanmış eğitim programlarıyla başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için çaba sarf ederler (Çalık, 2006).

Günümüzde öğretmenlerin performansının, verimliliğinin ve etkinliğinin artırılması okullar açısından önemli görülmektedir (Uzun ve Özdem, 2017). Bu konudaki çalışmalar, öğretmen performansını geliştirmeye yönelik beklentilerin örgütsel sosyalleşme konusunda atılacak adımlarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Balcı, Öztürk, Polatcan, Saylık ve Bil, 2016). Öğretmenlerin örgütsel

sosyalleşme sürecinin olumlu geçmesi, işe bağlılıklarını, iş doyumlarını, başarılarını artırır ve performanslarında yükselme gözlenir (Erdoğan ve Dönmez, 2019). Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin ne düzeyde bulunduğu belirlenecektir. Araştırma bulgularının, öğretmenlere örgütsel sosyalleşme düzeyleri hakkında bilgiler sunabileceği; eğitim ve okul yöneticilerine de insan kaynaklarının yönlendirilmesinde veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticinin liderlik kabiliyeti, okulun eğitim alanındaki performansı için tetikleyicidir ve okulun genel başarısında kritik öneme sahiptir (Anderson, 1991). Bu anlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde önemli işlevleri bulunmaktadır (Balcı, 2003). Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması okullara, eğitimde karar vericilere ve eğitim yönetimi teorisine önemli bilgiler sağlayabilir. Okul yöneticilerine okullarında sosyalleşmeyi geliştirerek uygun okul iklimi ve okul kültürü oluşturacak kararlar almalarına destek sağlayabilir. Araştırma bulgularında elde edilecek ilişkilerin, eğitim yönetimi alanında ve örgütsel davranış alanında çalışma sürdüren araştırmacılara bilgi sunabilir.

Alan yazın taramasında ulaşılabildiği kadarıyla liderlik stilleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu edinen çok az sayıda çalışma yer almaktadır. Araştırmanın sunacağı bulguların bu konuda alan yazının geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır:

- Araştırma süresince uygulanan tüm veri toplama araçlarındaki sorulara, uygulamaya katılan tüm öğretmenlerin dürüst ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
- Çalışma süresince, araştırmacının, veri toplama süreci ve yöntemlere karşı tarafsız olduğu varsayılmaktadır.
- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlar olarak tespit edilmiştir.

- Araştırmada, veri toplama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Giresun ili Merkez ilçesinde kamuya ait liselerde görev yapmakta öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.
- Araştırmadan elde edilecek veriler, “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve “Liderlik Stili Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Liderlik: Örgütü meydana getiren kişilerin grubun paylaşılan amaçlarını gerçekleştirmedeki istekli gayretlerini motive eden, onları sahip olduğu tecrübeleriyle destekleyen ve yürütülen liderlik biçiminden memnun kalmalarını sağlayan etkileme işlemidir (Werner, 1993).

Örgütsel Sosyalleşme: Bireyin örgütün bir üyesi olabilmesi için üstlendiği rollere ait değerleri, yetenekleri, beklenen davranışları ve sosyal bilgileri kazanması sürecidir (Louis, 1980).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşme ile ilgili kuramsal çerçeve ve bu alanda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

1.1. Liderlik

Bu bölümde liderlik, liderlik ile ilgili kavramlar, liderlik yaklaşımları ve liderlik stilleri açıklanmıştır.

1.1.1. Liderlik ve İlgili Kavramlar

Liderlik etimolojik olarak incelendiğinde, liderlik yapmak (lead), lider (leader) ve liderlik (leadership) sözcüklerinin Anglo-Sakson kökü olan “lead” yol ve yön anlamına gelmektedir (Adair, 2002: 59). *Leadere* sözcüğü insanları yolculuğa çıkarmak ve yolculuğa kılavuzluk etmek anlamıyla kullanılmaktadır (Güçlü, 2020: 5). 1755 yılında lider sözcüğünün ilk tanımlanması Samuel Johnson’ın kaleme aldığı İngilizce sözlükte önderlik eden, ilk giden kişi, kaptan şeklinde yapılmıştır. 1828 yılında ilk kez Webster American sözlüğünde liderin durumu, konuları olarak tanımlanmıştır (Rost, 1991: 38-42).

Liderliğin farklı tanımlarının ve kavramlarının ele alındığı sayısız çalışma bulunmaktadır (Bass, 2008: 41). Liderlikle ilgili çalışmalarda, liderliğin tanımlanması ve ne olduğu konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bu anlaşmazlığın temelinde liderliğin; lideri, takipçileri ve durumu içinde barındıran karmaşık bir fenomen olması yatmaktadır (Curphy, Ginnet ve Hughes, 2019: 4).

1994 yılında Kanada Calgary’de Globe Projesi için bir araya gelen 56 ülkeden 84 sosyal bilimci, tüm dilsel ve kültürel farklılıklara rağmen evrensel değerleri barındıran unsurların üzerinde uzlaşabildiler. Bu çalışmadaki araştırmacılar liderliğin üyesi oldukları örgütlerin etkinliğinde ve başarısında başkalarını etkileme, motive etme ve katkıda bulunmalarını sağlama yeteneği olduğu sonucuna varmışlardır (Bass, 2008: 49).

Northouse (2013: 5) liderliği, bir bireyin belirlenen amaçların gerçekleşmesi için grup üyelerini etkilediği süreç olarak tanımlamıştır. Bu tanımın dört temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar:

- *Liderlik bir süreçtir:* Liderliğin bir süreç olarak tanımlanması lidere özgü bir özellik olmayıp lider ve takipçiler arasındaki etkileşimden kaynaklı bir durumdur. Süreç, liderliği tek yönlü bir durumdan çıkarıp liderin etkilediği ve onlardan da etkilendiği bir olay haline getirir (Northouse, 2013: 5).
- *Liderlik etkiye sahiptir:* Liderliğin en önemli bileşenlerinden birisi etkileme becerisidir. Hogan, Curphy ve Hogan (1994) liderliği güce sahip olma ve komuta etme olarak değil başkalarını ikna etme, etkileme çabası olarak görür. Araştırmalar liderlerin örgüt yapısını, örgüt kültürünü, çalışanların güdülenme düzeylerini, performanslarını, işte geçirdikleri süreyi, karar verme davranışlarındaki kaliteyi, iletişim modellerini, değişime olan tavırları ve grup öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir (Güçlü, 2020: 8).
- *Liderlik grupta gerçekleşir:* Liderlik başkalarının katkılarıyla amaçları gerçekleştirme sürecidir. Lider tek başına istenen amaçları gerçekleştiremez. Hedefler örgütteki diğer kişilerin ortak çabalarıyla ulaşılabilir hale gelir (Blake ve Mouton, 1985).
- *Liderlik ortak amaç gerektirir:* Liderler enerjilerini birlikte başarmaya çalışan bireylere yönlendirirler. Ortak amaçlar birlikte çalışmayı ve karşılıklı etkileşimi gerekli kıldığından liderlerin gruptaki diğer bireylere zoraki ve etik olmayan davranışlar sergilemesinin önüne geçer. Ayrıca liderlerin ve takipçilerinin ortak bir iyi iş için birlikte çalışma ihtimalini güçlendirir (Rost, 1991).

1.1.2. Liderlik ve Yönetim

Liderlik ve yönetim alanında yapılan çalışmalar bu iki sürecin birçok yönden birbirine benzediği ve birinin diğeri yerine kullanılabileceği, bazen de ikisinin tamamen ayrıştığı ya da birbirini tamamladığı düşüncesini doğurmaktadır (Northouse, 2013: 12; Bolden, 2004; Kotter, 1990).

Liderlik ve yönetim konusunu ilk kez 1977'de Harvard Business Review'de ele alan Zaleznik, liderlerin ve yöneticilerin örgütlerine önemli katkılar sağladığını ve ikisinin de sunduğu katkıların farklılık gösterdiğini savunur. Liderler değişimi ve yeni yönelimleri desteklerken, yöneticiler kararlılığı ve mevcut durumu korumayı tercih ederler. Ayrıca liderler başkalarının düşüncelerini anlamaya ve onların sadakatlerini

kazanmaya çalışırken; yöneticiler sorumlu oldukları işleri gerçekleştirirler, yetki kullanırlar ve işlerin nasıl sonuçlanacağı konusunda emek harcarlar (Lunenburg ve Ornstein, 2012: 101).

Yöneticiler istikrara, düzene, verimliliğe önem verirler ve kişisellikten, risk almaktan uzak dururlar. Kısa vadeli sonuçlara yoğunlaşırlar. Liderler esnekliği, yeniliği ve uyumu değerli bulurlar. Ekonomik sonuçları önemseyen kadar insanları da önemser ve hedefler, stratejiler bakımından daha uzun vadeli görüşlere sahiptirler. Yöneticiler, işlerin nasıl başarıldığıyla ilgilenirler ve insanların performanslarını artırmaya uğraşırlar. Liderler ise işlerin kişiler için ne anlam ifade ettiğiyle ilgilenir ve kişileri yapılması gerekli en önemli şeyler konusunda ikna etmeye çabalar (Yugl, 2013: 22).

Yönetim ve liderlik arasında belirgin farklılıklara rağmen iki yapının örtüştüğü noktalar da bulunmaktadır. Yöneticiler, bir grubu amaçlarına ulaşmaları için etkilemeye çalıştıklarında liderliğe dahil olurlar. Liderler planlama, organize etme, personel alımı ve kontrol etme ile uğraştıklarında yönetimle ilgilenirler. Her iki süreç de bir grup bireyi amaca ulaştırma bağlamında etkilemeyi barındırır (Northouse, 2013: 14). Yönetimin liderlikten ayrılması tehlikeli olabilmektedir. Nasıl ki lidersiz bir yönetim, eylemleri körelten ilham vermeyen bir tarzı destekliyorsa, yönetimsiz bir liderlik kibri ön plana çıkaran bağlantısız bir tarzı destekler. Kibir, örgütler için yıkıcı bir güçtür (Gosling ve Mintzberg, 2003).

Kotter (1988) liderlik ve yönetimin örgütlerde farklı iki eylem sistemi olduğunu, fakat bunların birbirini tamamladıklarını savunmuştur. Liderliğin değişim için sürdürülen çabayla ilgili olduğu, bunun yanı sıra yönetimin karmaşanın üstesinden gelmeyi konu edindiğini ifade eder. Kotter (1988) için liderlik süreci; kurum için vizyon geliştirmeyi, iletişim kanalıyla insanları bu vizyonla aynı çizgiye getirmeyi, yetkilendirme ve belli başlı gereksinimlerin giderilmesiyle insanları harekete geçmeye teşvik eder. Buna karşılık yönetim süreci; planlama ve bütçelemeyi, düzenleme ve personel sağlamayı, denetim ve problem çözmeyi içerir. Yönetim süreci belirsizliği azaltır ve örgütü dengeler (Lunenburg ve Ornstein, 2012: 101).

Yönetim, liderler tarafından sunulan vizyon ve stratejinin uygulanması, örgüt bileşenlerinin koordine edilmesi ve görevlendirilmesi, örgüt altyapısının yönetimi, strateji ve politikaların uygulanışı sürecinde karşılaşılan günlük sorunların ele

alınmasından oluşur. Yöneticilerin lider olması ve liderlerin yönetici olması mümkündür. Yöneticiler, örgüt birimlerine vizyon, yön, strateji ve ilham sağlayarak, vizyonu ve içsel değerleri güçlendirecek davranışlarla lider olurlar (House ve Aditya, 1997: 445).

İnsanlar, yöneticilik yapmadan liderlikte bulunabilir ve aynı şekilde liderlik yapmadan da yöneticilikte bulunabilir. Bazı araştırmacılara göre liderlik ve yönetim tam olarak aynı kavramlardır. Bu uyumsuzluğun ana nedeni, yöneticilerin kararlılığı ve verimliliği önemli görmesinin yanı sıra liderlerin yeniliğe ve kişileri yapılması gerekenler hakkında etkilemeye değer bulmalarıdır. Örneğin; yöneticiler plan ve bütçe, örgüt ve personel, denetim ve problem çözümü ile ilgilenirken; liderler nasıl davranılacağını kararlaştırıp iş bölümü yaparlar ve insanların esin kaynağı olup onları istekli hale getirirler (Kotter, 1990).

Göka (2011), lider ve yönetici ayrımının temelini güç ve otorite kaynaklı olduğunu ileri sürmüştür. Lider gücünü takipçileriyle olan ilişkinin kalitesi ve sıklığından sağlarken; yönetici işgal ettiği makamdan, statüden ve yasal güç kaynaklı otoritesinden sağlar. Liderler esneklik, inovasyon ve adaptasyona değer verirler. Uzun vadeli stratejileri vardır. Yöneticiler ise işlerin nasıl yapılacağını ve kişilerden en fazla ne şekilde verim sağlanabileceğiyle ilgilenirler.

1.1.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusunda günümüze kadar çok sayıda teorik ve uygulamalı araştırmalar yapılmıştır. Liderliğin kaynağını liderin sadece kişisel özelliklerinden aldığı düşüncesinin tatmin edici olmadığını yapılan araştırmaların sonuçları ortaya koymuştur. Bu konuda liderin yönetimi sırasındaki davranışları üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmış fakat, zamanla liderlerin taşıdığı özelliklerin yöneticilik anlamında sınırlı kaldığı ve liderlik davranışında durumsal faktörlerin de önemli yer tuttuğu görülmüştür. Bu hususta incelemeler yapılmış ve günümüzde de çeşitli araştırmalar sürmektedir (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010).

1.1.3.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı, I. Dünya Savaşı yıllarında askeri ve endüstriyel alanlarda artan liderlik ihtiyacıyla ortaya çıkmıştır. 1950’li yılların sonlarına kadar pek çok

sosyolog ve psikolog liderleri diğer insanlardan farklı kılan özellikleri belirleme yolunda araştırmalar yapmışlardır (Begeç, 1999: 19).

Özellikler yaklaşımı, lideri etkin kılan nitelikleri belirlemeyi ve bu doğrultuda geleceğe yöne verecek liderleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım bireyde bulunan bazı kişisel ve psikolojik niteliklerin lider olmada etkili olduğunu savunmaktadır. Liderliğin bireyin doğuştan getirilen yeteneklere sahip olmayla alakalı olduğunu ve bu bireylerin her koşulda diğer bireylerden ayrışacağını ileri sürmektedir (Şimşek, 2006: 10).

Özellikler yaklaşımını konu edinen araştırmacılar, etkili liderin özelliklerini fizyolojik (görünüm, boy, kilo), demografik (yaş, eğitim, sosyo-ekonomik şartlar), kişilik (özgüven, saldırganlık), zekâ (kararlılık, bilgi, yargı), göreve odaklılık (başarı merkezli, azimli, ısrarcı) ve sosyal karakteristikler (sosyal ve işbirlikçi) olacak şekilde gruplama yapmışlardır. Başarılı liderleri etkisiz liderlerden farklı kılan özellikler güçlü, ilgili, yetenekli ve kişilik özelliklerine sahip olmalarıdır. Yapılan pek çok araştırma başarılı liderlerin bir dizi temel özelliklerini saptamıştır. Bunlar bir kişinin başarılı bir liderin tespitinde tek başına yeterli görülme de liderlik potansiyeli için ön koşul özellikler olarak kabul edilmektedirler (Management Study Guide, 2015).

Özellikler yaklaşımı, lideri takipçilerinden ayıran bazı özelliklerin bulunduğunu belirtir (Henkel ve Bourdeau, 2018). Bu özelliklerin belirlenmesinde dört araştırma vardır. İlk grup araştırmalarda, bir kişinin kariyerine devam edip etmeyeceği veya bir grupta resmi olmayan bir lider olarak kabul edilip edilmeyeceğini kestiren özellikleri ve becerileri bulmaya çalışılır. Bazı araştırmalarda liderler özellik ve beceriler yönünden lider olmayanlarla kıyaslanır. Diğer çalışmalar, problem çözme gerektiren durumlarda lider olarak kendini gösteren kişilerin özelliklerini ve becerilerini belirlemeyi amaçlar. İkinci gruptaki araştırmalar, liderlerin mevcut liderlik konumunda liderlik etkinliği ölçümleriyle liderlik özellikleri ve becerileri arasındaki ilişkiyi irdeler. Üçüncü gruptaki araştırmalar, daha yüksek yönetim konumlarına yükselmeyi öngören özellikleri ve becerileri tespit etmek amacıyla yapılan uzun vadeli boylamsal çalışmaları içerir. Dördüncü gruptaki araştırmalar, üst konumlara yükselmeyi başarmış yöneticilerle, kariyer doğrultusunda ilerlerken “yoldan çıkan” yöneticiler karşılaştırılır. Yoldan çıkmış ve başarılı yöneticilerin benzerlik ve

farklılıklarını bulmak için tüm yöneticilerin özellikleri, yetenekleri ve kariyer tecrübeleri hakkında bilgiler toplanır ve analiz edilir (Yugl, 2013: 144).

Lider özellikleri ve becerilerinin, liderliğin doğuşu, etkinliği ve kariyer gelişimiyle olan ilişkisi uzun bir süre yüzlerce çalışmaya konu olmuştur. Bazı özellikler ve beceriler, bir liderin etkililik ihtimalini yükseltir fakat, etkililiğine kesinlik kazandırmaz. Belirli bir özellik her durumda aynı etkiyi göstermeyebilir. Farklı özellikleri olan iki lider aynı durumda başarılı olabilir. İlerleme, birim performansı, astların memnuniyeti, kriz yönetimi gibi farklı kriterler söz konusu olunca kriteri en iyi karşılayan özellik ve becerilerin örüntüsü, kriterlere göre değişiklik gösterebilir (Yugl, 2013: 144).

1.1.3.2 Davranışsal Liderlik Yaklaşımları

Bu yaklaşım liderin etkili olmasında kişisel özelliklerin değil, davranış özelliklerinin belirleyici olduğunu savunmaktadır. Ayrıca liderlik davranışlarının eğitimle edinilebileceğini ileri sürmektedir. Grubun hedeflerini yakalayabilmesi için liderin sürdürmesi gereken iletişim türü, güdülenme biçimi, grup bağlılığı, takipçilerin karar vermeye katılımları, emretme tarzı, görüşmeleri yönetim tarzı, grubun kaynaklarını kullanılır hale getirme gibi davranışlar değer kazanmaktadır (Şimşek, 2006: 12).

1940’lardan 1960’ların yarısına kadar yirmi yıldan fazla süren özellik teorisi çalışmaları, başarılı liderin ardındaki nedenleri tam anlamıyla açıklayamamış ve bu alanda yerini davranışsal liderlik yaklaşımına bırakmıştır. Davranışsal liderlik yaklaşımı, en uygun liderlik tipini ve tipik davranışlarını bulmayı hedeflemektedir (Bickes ve Yılmaz, 2020: 8).

Bu bölümde, davranışsal liderlik yaklaşımı alanında en çok tanınan üç çalışma; Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Araştırması, Michigan Eyaleti Liderlik Araştırması ve Blake-Mouton Yönetim Tarzı Matrisi ele alınacaktır.

1.1.3.2.1. Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Araştırması

Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmaları, belirlenmiş hedeflere erişebilmek için önemli olan lider davranışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacılar liderlerin ne tür davranışlar sergilediği, lider davranışlarının çalışma grubu performansı ve

memnuniyeti üzerinde nasıl etkisi olduğu gibi soruları cevaplamaya çalışmışlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2012: 107).

1945 yılında başlayan çalışmalarda temel amaç, etkin liderin nasıl tanımlandığını ortaya çıkarmak olmuştur. Başlangıçta, liderlerin gösterdikleri davranışlar için çeşitli tanımlar ifade edilmiş ve sonra bu tanımlar üzerinde faktör analizi yapılarak lider davranışlarını açıklayan faktörler bulunmak istenmiştir. Araştırma sonucunda liderlik davranışlarını tanımlayan iki boyut ortaya konulmuştur. Bunlar; yapıyı harekete geçirme ve anlayıştır (Bolat, 2008: 174). Yapıyı harekete geçirme, liderin göreve dönük olma derecesi ve astların hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarına yol gösterme düzeyidir. Bu tip liderler emir verirler, planlamaya zaman ayırırlar ve iş yönlü etkinlikler için net programlar yapar (Arıkan, 2001). Anlayış boyutu, bir liderin astların refahı için güven, destek, sıcaklık, saygı ve endişe gösterme derecesini ifade eder (Lunenburg ve Ornstein, 2012: 108). Anlayış boyutu yüksek liderler astlarıyla ilgilenir, onları dinler, kişisel sorumluları olan astları destekler. Astların karar verme süreçlerine katılımını sağlar, arkadaş canlısı ve cana yakındırlar. Liderin davranışı güven, saygı, sıcaklık ve uyum içerir. Bu durum astların özgüven duygularını geliştirir ve bir çalışma grubundaki iletişim ve ilişkilerin gelişimini teşvik eder (Buchanan ve Huczynski, 2017: 610). Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları bu iki davranışı farklı bağımsızlar olarak değerlendirmişlerdir (Northouse, 2013: 77).

1.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları, Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmalarıyla yakın bir döneme rastlamakta olup bu araştırmada da liderin özellikleri üzerine çalışmalar yapılmıştır (Çelik, 2003: 14). Michigan Üniversitesi'nde Rensis Likert öncülüğünde gerçekleştirilen araştırmada, başarı gösteren toplulukları öne çıkaran liderlik davranışlarını inceleme amaçlanmıştır. Araştırmada düşük üretim ile yüksek üretim sağlayan farklı örgüt gruplarındaki işçiler ve yöneticiler incelenmiştir. Bu sayede etkin liderin farkını açıklama ve analiz etme fırsatı yakalamışlardır (Özkalp ve Kirel, 2010: 312).

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmaları dört etken üzerine temellendirilmiştir (Northcraft, 1994: 356). Bunlar:

- *Destek*: Grup içindeki bireylerin kişisel duygularına önem verme ve kendilerini değerli hissettirecek davranışlar.
- *Karşılıklı İlişkiler*: Gruba ait bireylerin yakın ve ortak doyum sağlayan ilişkiler oluşturmasını destekleyen davranışlardır.
- *Amacın Vurgulanması*: Grup hedeflerini yakalamak ve başarıyı artırmak için gerekli güdüleyici davranışlardır.
- *İşi kolaylaştırma*: Çeşitli malzeme ve ekipmanlar, kural bilgisi gibi kaynakları temin ederek amaçları gerçekleştirmede kolaylık sağlayan davranışlardır.

İlk iki etken kişiye ilişkin davranışları, son iki etken ise işe ilişkin davranışları değerlendirmektedir. Bir lider davranışlarıyla grup üyelerini motive ediyor ve karşılıklı ilişkileri değerli görüyorsa kişiye odaklı; amacı ön planda tutuyor ve işi kolaylaştırmayı yeğliyorsa iş odaklı olduğu düşünülebilir (Özler, 2013: 109). İş odaklı lider, grup üyelerinin belli kural ve yöntemlere uygun çalışıp çalışmadıklarını yakinen denetleyen, genellikle cezalandırma ve konumunun sağladığı resmi gücü kullanan bir davranış sergiler. Kişi odaklı lider ise, yetki devrini temele koyan, grup üyelerinin doyuma ulaştıracak çalışma şartlarının oluşması için uğraşan ve takipçilerin kişisel gelişme ve ilerlemelerini doğrudan izleyen bir davranış sergiler (Koçel, 2011: 579). Michigan araştırmacıları, kişi odaklı lider davranışlarının grup üyeleri arasında daha yüksek grup performansı ve iş doyumunu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kahn ve Katz, 1960).

1.1.3.2.3 Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi

1964 yılında Blake ve Mouton liderlik davranışlarını incelemede “insanlara yönelik olma” ve “üretime yönelik olma” biçiminde iki boyuta sahip bir yönetim tarzı matriksi düşüncesini ortaya atmışlardır. Blake ve Mouton tek bir en iyi liderlik tarzının bulunduğu düşüncesini sorguladıktan sonra, insanlara yönelik olma ve üretime yönelik olma boyutlarıyla değerlendirildiğinde en etkili liderlik tarzının yakalanabileceğini iddia etmişlerdir (Jogulu ve Wood, 2006: 239).

Üretime yönelik olma, bir liderin örgütsel görevlerin yerine getirilmesinde nasıl ilgilendiğini ifade eder. Politika kararlarına, yeni ürün geliştirmeye, süreç sorunlarına, iş yüküne ve satış hacmine dikkat etme gibi pek çok etkinliği içerir. Bir örgütün sadece ürettiği ürün ya da hizmetle sınırlı kalmayan üretime yönelik olma,

örgütün başarmayı hedeflediği her şeyi içinde barındırır. İnsanlara yönelik olma, bir liderin örgüt hedeflerine ulaşmaya çalışan insanlarla nasıl ilgilendiğini ifade etmektedir. Bu ilgi örgütsel bağlılık ve güven ortamı oluşturmayı, çalışanların sahip oldukları değerleri artırmayı, çalışma koşullarını iyileştirmeyi, adaletli ücret alma yapısını korumayı ve iyi sosyal ilişkiler kurmayı içerir (Blake ve Mouton, 1964).

Liderlik yönetim tarzı matrisi, kesişen iki eksene sahip model olarak üretime yönelik olma ve insana yönelik olmayı birleştirir. Yatay eksen liderin sonuçlara yönelik olmasını; dikey eksen, liderin insanlara olan ilgisini temsil eder. Eksenlerden her birinde 1'in minimum düzeyi ve 9'un maksimum düzeyi ifade ettiği 9 puanlık birer ölçek bulunur. Her bir eksenden alınan puanlara bakılarak çeşitli liderlik tarzları belirlenir. Liderlik tablosu beş ana liderlik stilini ortaya koyar; Bunlar, otorite-itaat (9,1), şehir kulübü liderliği (1,9), zayıf liderlik (1,1), dengeli liderlik (5,5), takım liderliğidir (9,9) (Northouse, 2013: 79).

- *Otorite-İtaat Liderliği (9,1)*: Otorite-itaat tarzı liderlerin görev kaygısı yüksek, kişilerarası ilişkiye yönelik kaygısı ise düşük düzeydedir. İşe ilişkin kısıtlama kontrolü uygularlar ve çalışanları bir makine gibi görerek işleri tamamlamaya çalışırlar. Bu nedenle çalışanların ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlar pek önemli görülmez (Robbins ve Coulter, 2012: 492).
- *Şehir Kulübü Liderliği (1,9)*: Şehir kulübü liderliği, kişilerarası ilişkiler için yüksek, birlikte görev başarısı için düşük kaygıyı ifade eder. Bu tarz liderler için insanların duyguları, tutumları ve ihtiyaçları önemlidir. Bu tarz yöneticiler çalışanlarına kolaylık, güvenlik ve rahatlık sunan çalışma ortamı oluşturmaya çabalar (Cumming ve Worley, 2009: 10).
- *Zayıf Liderlik (1,1)*: Zayıf liderlik tarzı görev ve kişilerarası ilişkiler için düşük kaygı düzeyine sahiptir. Bu tarz davranışlar sergileyen liderler mevcut pozisyonlarında gerekli en düşük çabayı sarf ederler (Lussier ve Achua, 2016: 76). Bu tarz liderler başına iş açabilecek durumlardan uzak durmaya çalışır, iş ve pozisyonunu korumaya yönelik davranışlar sergiler. Lider için kaygı oluşturacak esas konu, herhangi bir nedenden ötürü oluşabilecek olumsuz durumdan sorumlu tutulmaktır (Blake ve Mouton, 1969: 62).
- *Orta-Yol Liderlik (5,5)*: Orta-yol liderlik tarzında liderler, görev ve çalışanlar için orta düzeyde ilgili olan liderler olarak tanımlanırlar. İnsanlarla ilişkileri ile

iş gereksinimleri arasında denge kurabilirler. Uzlaşmacı tavırlar, üretim için bir miktar zorlamadan ve çalışanların ihtiyaçlarına gösterilen ilgiden bir miktar vazgeçmeye neden olmaktadır. Bu liderler dengeye ulaşmak için çatışmadan kaçınırlar ve orta seviyede üretim ve kişilerarası ilişkileri vurgular. Bu tür liderler genellikle makul olan, orta yolu tercih eden, anlaşmazlığı yumuşatan ve ilerleme uğruna ideallerinden vazgeçen biri olarak tanımlanır (Northouse, 2013: 79).

- *Takım Liderliği (9,9)*: Takım liderliği liderlik anlayışında hem kişilerarası ilişkiye hem de göreve yönelik yüksek düzeyde kaygı vardır. Bu tarz liderler en yüksek düzeyde iş performansı ve çalışan memnuniyeti için çaba sarf ederler (Lussier v Achua, 2016: 76). Bu tarzda ekip çalışması ve bağlılık ön plandadır. Bu yöntemde çalışanların kendilerini şirketin bir parçası olarak görmeleri amaçlanır (Blake ve Mouton, 1969: 62). Blake ve Mouton, takım liderliği tarzını kurumsal mükemmelliği engelleyen iletişim engellerini kaldırmada en etkili yöntem olarak görmüşlerdir (Lussier ve Achua, 2016: 76).

Modelin yöneticilere ve liderlere gösterdikleri davranışları kavramsallaştırma şansı tanınması en büyük faydasıdır. Bu sayede kendi liderlik tarzının farkına varan yönetici, sağlanan eğitim ve gelişim imkanlarıyla liderlik anlayışında değişime gidebilir. Modelin bu yönü, oluşturulan eğitim planlamalarında kendine yer bulmuştur. Fakat deneysel araştırmalar tarafından talep görmemesi modeli, bu alandaki araştırmacılar önünde eleştirilir duruma getirmiştir (Koçel, 2011: 453).

1.1.3.3. Durumsal Liderlik Yaklaşımı

Özellikler teorisinde başarılı liderliği tanımlayan özelliklere yer verilir, davranışsal liderlik çalışmalarında ise her türlü durumda etkili olabilecek liderlik davranışları belirlenir (Henkel ve Bourdeau, 2018). Bunun yanı sıra bazı araştırmacıların ne özellikler ne de davranışçı teorilerin liderlik davranışlarını ve liderlik stillerini tanımlamada tatmin edici veriler sağlamaması üzerine durumsal liderlik yaklaşımı geliştirilmeye başlanmıştır (Buluç, 2022).

Durumsal liderlik yaklaşımının genel varsayımı, farklı durumların farklı liderlik türlerine ihtiyaç duymasıdır. Liderler, liderlik tarzlarını bulundukları şartlara ve astların hazır olmalarına uygun şekilde değiştirebilirler (Hersey, Blanchard ve

Johnson, 2001). Lider, çevrenin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre ortaya çıkar. Bireysel özelliklerin ötesinde çevresel özelliklerden de söz edilmektedir. Bu teori lideri, içinde bulunulan duruma göre farklı davranış biçimleri sergileyerek çalışanları motive etmeye ve amaca ulaştırmaya yönlendirir. Durumsal liderlik yaklaşımı en etkili liderlik davranışının içinde bulunulan duruma göre değişim göstereceğini ifade etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 209).

1.1.3.3.1 Fred Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli

En çok bilinen durumsal yaklaşım, Fiedler’in durumsal liderlik modelidir. Bu model, liderleri uygun durumlarla eşleştirmeye çalışır. Bu yaklaşıma göre liderin etkililiği, liderin liderlik tarzının içinde bulunulan durumlarla olan uyumu ile yakından ilgilidir (Baker, 2022). Bu yaklaşımda durumlar elverişli ise liderin ortaya çıkacağı düşüncesinden hareket edilmektedir. Bu nedenle yaklaşım “sosyolojik” ya da “durumsal” yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Liderlerin grubu yönlendirmelerinin olası görülmediği yaklaşımda, astlar lideri yönlendirmede güç sahibidirler (Arkonaç, 1993: 52). Modele göre liderlik stili ve lider etkinliği arasındaki ilişki, liderin durumsal kontrolü tarafından yönetilmektedir (Fiedler ve Garcia, 1987).

Yaklaşım, grup liderlerinin etkinliğini liderin motivasyonel eğilimine ve lider için durumsal uygunluk derecesine bağlar. Motivasyonel eğilim, liderin en az tercih edilen iş arkadaşı (LPC) ölçeği olarak tanımlanan bir araçla ölçülen görev veya ilişkili olma derecesi olarak tanımlanır (Fiedler, 1978). Bu ölçek arkadaş canlısı-düşman, zeki-zeki olmayan gibi kişisel özellikleri tanımlayan bir dizi çift taraflı nitelemelerden oluşur. Liderler LPC’yi tamamlarken en az tercih ettiği astlarını ölçekteki maddelerle değerlendirir. Astları hakkında olumsuz değerlendirme yapan liderler görev odaklı, olumlu değerlendirme yapan liderler ise ilişki odaklı olarak tanımlanırlar (Miller, Butler ve Cosentino, 2003).

Fiedler, bir bireyin sahip olduğu liderlik tarzının sabit olduğunu varsayar. Eğer bir durum görev odaklı bir liderlik gerektiriyorsa ve lider kişi ilişki odaklıysa, en uygun etkinlik için ya durum değiştirilmeli ya da liderin değiştirilmesi gereklidir (Robbins ve Judge, 2013: 373). Fiedler, yüksek LPC veya düşük LPC liderinin etkili olup olmamasını etkileyen üç durumsal özellikten söz eder (Neale, Northcraft ve Stroh, 2002: 261). (1) Lider-üye ilişkileri; grubun lidere ne düzeyde güven ve saygı duyduğu,

liderin direktiflerine ne kadar uygun davranacağı durumlardır. (2) Görev yapısı; Bir görevin açıkça belirtilme derecesidir. (3) Konum gücü; Liderin pozisyonu sebebiyle resmi güce sahipliği, astlarını etkileme potansiyeli ve bunu eyleme dökme yeteneğidir.

Fiedler'in durumsallık modeline bazı eleştiriler yöneltmiştir. Eleştirmenler LPC'nin doğrudan lider davranışını ölçmek yerine bir bireyin iş arkadaşı hakkındaki duygularını ölçtüğünü belirtmişlerdir (Neale, Nortcraft ve Stroh, 2002: 261). Ayrıca Fiedler'in ortaya attığı argümanlara akademik niteliğinin yoğun olması, gerçek yaşamda karşılığının olmadığı yönünde eleştiriler yapılmıştır (Koçel, 2007: 46).

1.1.3.3.2 Yol-Amaç Teorisi

Robert House (1971), kaynağını beklenti motivasyon teorisinden alan yol-amaç teorisini geliştirmiştir (Vroom, 1964). Beklenti teorisi, iş motivasyonunun fiziksel veya zihinsel çaba ile ödül düzeyleri arasındaki bağlantının fark edilmesiyle ilişkili olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Bratton, 2020). Yol-amaç modelinin temel ilkesi çalışanlar kendilerini yetkin hissedersen, çabalarının ödüllendirileceğini bilirlerse ve çalışmalarının karşılığını değerli bulurlarsa motive olacaklardır (Northouse, 2013: 137).

Bu yaklaşım günlük rutinde resmi olarak atanan üstler ve astlar arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Üstlerin, astların motivasyonunun ve memnuniyetini nasıl etkilediğiyle ilgilenir. Liderlerin gruplar ve çalışan birimler üzerinde etkisinden ziyade, üstlerin astların üzerindeki etkilerini ele aldığı için ikili bir denetim teorisidir (House, 1996).

Yol-amaç teorisinde liderler, takipçilerine örgütsel hedeflere ulaşmayı nasıl başaracaklarını açıklamalı, takipçileri hedeflere ulaşmaktan alıkoyan sebepler üzerinde durmalı ve hedefler gerçekleştirildiğinde çeşitli ödüllerle takipçilerin motive edilmesi sağlamalıdır (Kurnaz, 2019: 24). Bu nedenle liderin, takipçileri nezdinde meşru hale gelebilmesi için güdüleyici unsurların yerinde ve doğru kullanılması etkili olacaktır. Yol-amaç teorisi liderin davranışlarının takipçilerin motivasyonunu ve başarısını ne ölçüde etkilediğini açıklamayı amaçlamaktadır (Köseoğlu, 2019: 40).

House (1971) yol-amaç teorisini geliştirdiği çalışmada lider davranışlarını, örgüt amaçlarını açıklayıcı davranışlar ve astların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik

davranışlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Daha sonra House ve Mitchell (1975) yaptıkları çalışmalarda lidere ait dört tür davranış açıkladılar. Bunlar:

- *Yönlendirici liderlik*: Çalışanların kendilerine yönelik beklentilerden haberdar olmasını sağlayan, neyi nasıl yapması konusunda özel rehberlik yapan, grup içindeki rolünün farkında, yapılacak işleri planlayan, belirli performans standartlarını koruyan, standart kurallar ve düzenlemelerin grup üyeleri tarafından uygulanmasını isteyen bir lider ile karakterize edilir.
- *Destekleyici liderlik*: Çalışanların statüsü, esenliği ve gereksinimlerine yönelim gösteren arkadaş canlısı ve ulaşılabilir bir lider ile karakterize edilir. Bu tarz bir lider, işin daha keyifli olması için küçük dokunuşlar yapar, çalışanlar arasında eşitliği savunur, insanlara arkadaşça yaklaşır ve ulaşılabiliridir.
- *Katılımcı liderlik*: Çalışanlarıyla konsültasyon yapan, onlardan öneriler isteyen ve bir konuda karar vermeden önce bu önerileri ciddiye alan bir lider ile karakterize edilir.
- *Başarı odaklı lider*: Çalışanlarına zorlayıcı hedefler belirler, onlardan süreçle artarak ilerleyen en üst düzey performans sergilemelerini isterler. Bu liderlerin çalışanlarının sorumluluk üstleneceğine, gayret göstereceğine ve zorlayıcı hedefleri başarıyla sonuçlandıracağına olan inançları yüksektir. Başarı odaklı lider, devamlı performansın mükemmeliyetini vurgular ve çalışanların yüksek mükemmellik standartlarını yakalayacağına olan güvenleri tamdır.

House ve Mitchell (1975) liderlerin farklı çalışanlar ve durumlar karşısında bu dört liderlik tarzından birini veya tamamını uygulayabileceğini savunmuştur. Bu teori liderleri sadece bir tür liderliğe mecbur bırakan izlenim sergilemez. Liderler, benimseyecekleri tarzlarını içinde bulunulan duruma ve çalışanların güdülenme ihtiyaçlarına uygun düzenlemelidirler (Northouse, 2013: 140). Bu yaklaşıma göre, işlerin sıkıcı görüldüğü durumlarda çalışanların amaçları gerçekleştirmeleri ve başarıya dönük beklentilerin artması için liderlerin destekleyici liderlik davranışları sergilemesi etkili olacaktır. İşlerin belirgin olmadığı ve kompleks yapıya sahip olduğu durumlarda, yönlendirici liderlik davranışlarının çalışanlar üzerinde olumlu yönde beklenti oluşturacağı ve çalışanların performanslarının artmasına yarar sağlayacağı savunulmaktadır (Seyranian, 2009: 152-156).

1.1.3.3.3. Vroom ve Yetton'un Liderlik Modeli

Birçok durumsallık teorisi, liderlik etkinliğine grup performansı ya da takım memnuniyeti perspektifinden bakarlar. Fakat normatif karar modelinin liderin karar verme sürecini en uygun düzeyde tutmak için çözümler üzerine özel olarak yoğunlaşması onu diğerlerinden farklılaştırmaktadır. Normatif karar modeli, 1973'te Viktor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilmiş, sonrasında Viktor Vroom ve Arthur Jago tarafından güncellenmiştir (Seyranian, 2009). Vroom ve Yetton farklı tarz liderlerin, çalışanların ve durumsal nedenlerin astların karar alma sürecine katılım düzeyini ve buna bağlı olarak grup performansını nasıl etkilediğini araştırmışlardır (Curphy, Ginnet ve Hughes, 2019: 550).

Bu yaklaşım durumun özellikleri göz önüne alınarak, karar verme sürecinde astın ne kadar yetkili olacağını belirler. Tek kişinin aldığı kararlar tüm durumlarda mükemmel etkiye sahip olmayabilir. Bu durumda liderler verilen kararları değerlendirirken farklı karar seçeneklerini dikkate alarak karşılaştırmalar yapmalı ve karar alınırken yeterli ast sayısının bulunmasına ihtimam göstermelidirler (Özkalp ve Kırıl, 2010: 320-321). Vroom ve Yetton, bir kararın yeterliliğini değerlendirmede en önemli iki unsurun kararın kalitesi ve kararın kabulü olduğuna inanıyordu. Karar kalitesi, kararın rasyonel olarak belirlenebilir “daha iyi veya daha kötü” seçenekleri bulunuyorsa, liderin daha iyi seçeneği seçmesidir. Kararın kabulü, çalışanların sadece verilen karara uymayıp, kararı kendilerine aitmiş gibi kabul etmeleridir (Curphy, Ginnet ve Hughes, 2019: 551). Vroom ve Yetton, liderlerin günlük etkinliklerde rastlanan farklı durumlara en uygun kararları vermelerine yardımcı olarak yönergeler geliştirdiler. Katılımcı kararını üç ayrı başlık olarak ele aldılar. (Neale, Northcraft ve Stroh, 2002: 236). Bunlar:

- *Otoriter 1.* Lider, mevcut bilgilere dayalı olarak sorunu kendi kendine çözer.
Otoriter 2. Lider, karardan önce astlarından gerekli düşünce ve önerileri alır sonra sorunu kendisi çözer.
- *Danışmacı 1.* Lider, astların sorunla ilgili fikir ve önerilerini bireysel olarak alır, sonra içinde çalışanların önerilerini yansıtan ya da yansıtamayan kararı kendisi verir.
Danışmacı 2. Lider, çalışanlardan grup olarak fikir ve öneriler talep eder. Grubun yaklaşımını yansıtan ya da yansıtamayan kararı yine kendisi verir.

- *Grup kararı.* Lider, sorunu astlarına iletir. Grup, fikir birliği içinde son çözümü belirler.

Bu teoriye göre bu düzeyler otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru ilerlemektedir. Eğer çalışanların karar sürecinde bulunmaları ve süreçteki yeterliliği azaldıkça liderlik otokratikliğe, tersi durumda ise demokratikliğe yönelmektedir. Teorinin diğer bir bulgusu, liderlik davranışının liderin kişilik vasıflarıyla ortam şartlarının etkileşimiyle meydana gelmesidir. Bu ortamın en önemli sayıltısı, liderin takipçilerinin niteliğidir. Liderin ortaya çıkmasını ve etkinliğini bu etkileşimin kalitesi belirler (Başaran, 2004: 91).

1.1.4. Liderlik Stilleri

1.1.4.1.Dönüşümcü Liderlik

Her geçen gün artan teknolojik gelişmeler, dönüşen çevresel etkenler, bilgi birikimindeki çoğalmayla yaşanan sosyo-kültürel ve ekonomik farklılaşma liderlik düşüncesinin değişmesine, 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verecek liderlik anlayışı oluşmasına neden olmuştur. Bu yeni liderlik anlayışı modeli dönüşümcü liderliktir (Eraslan, 2006).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Downston (1973) tarafından kullanılmıştır. Liderliğe yönelik önemli bir yaklaşım olarak ortaya çıkışı James MacGregor Burns (1978) Liderlik adlı çalışmasıyla olmuştur (Northouse, 2013: 186). Bu çalışmaları ampirik olarak dönüşümcü ve işlemsel liderliğin pozitif ilişkili iki boyut olduğunu gösteren Bass (1985) izlemiştir (Bass ve Bass, 2008: 872).

Burn'e göre dönüşümcü liderlik, takipçi düşüncelerini, inanışlarını ve hareketlerini daha üst düzeyde güdüleme aracına çeviren; liderin, takipçilerinin sahip oldukları başarıları ve performansları daha üst düzeylere çıkarma çabalarına ilham kaynağı olduğu bir liderlik tarzıdır (Anderson, 2017).

Dönüşümcü liderlik düşüncesi, bir süreklilik üzerindeki karşıt taraflar olarak tartışılan Burn'un işlemsel ve dönüşümsel liderlik anlayışı Bernard Bass tarafından daha da geliştirildi. Bunun yerine bunların ayrı kavramlar olduğu ve iyi liderlerin her ikisinin özelliklerini de gösterebileceğini öne sürmüştür (Judge ve Piccolo, 2004: 755).

Dönüşümcü liderliğin amacı, insanları ve örgütleri zihin ve kalpte başlayan bir değişimle dönüştürmek; vizyonu, içgörüyü ve anlayışı genişletmek; hedefleri

netleştirmek, davranışları inançlar, ilkeler ve değerlerle örtüştürmek; kalıcı, kendi kendini idame ettiren ve ivme kazandıran değişiklikler meydana getirmektir (Bass ve Avolio, 1994). Dönüşümcü liderler, takipçilerin başarı ve kendini gerçekleştirme arzularını artırırken, grupların ve örgütün gelişimini de destekler. Dönüşümcü liderler takipçilerin anlık kişisel kazançlarına ödül veya ceza ile karşılık vermek yerine, kişide gruba ve örgüte dair artan bir farkındalık sağlar. Bu liderler takipçilerin güvenini artırır ve onları varoluş kaygılarından başarı, büyüme ve gelişme kaygılarına doğru taşır (Bass ve Avolio, 1990).

Dönüşümcü liderler karizmatik davranışlar gösterir, esin kaynağı olan motivasyonu tetikler, entelektüel teşvik sağlar ve takipçilerine bireyselleştirilmiş düşünce ile davranır. Bu davranışlar, takipçilerin tam potansiyellerini yakalama ve en yüksek performans seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olur (Dvir, Eden, Avolio, Shamir, 2002). Dönüşümcü liderler, ilişkilerin doğmasını sağlayacak temasları destekleyerek ve hedeflerin paylaşılacağı bir güven iklimi meydana getirerek örgütlerin vizyonlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için takipçilerin kişisel değerlerini dönüştürürler (Stone, Russell ve Patterson, 2004).

Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) çok boyutlu niteliğe sahip dönüşümcü liderliğin neleri içerdiği konusundaki belirsizlikten bahsetmektedir. Bununla birlikte dönüşümcü liderle ilgili altı davranışı dile getirmektedir. Bunlar: (1) bir vizyon tanımlamak ve ifade etmek, (2) yerinde bir model sunmak, (3) grup amaçlarının onayını teşvik etmek, (4) yüksek başarı beklentileri, (5) bireyselleştirilmiş destek sağlama, (6) entelektüel uyarımdır.

Burn (1978) sıradan liderliği olağanüstü liderlikten ayırmak için iki faktör kavramsallaştırmıştır. Bunlardan işlemsel liderlik, takipçilerin ödülleriyle uyum sağladığı bir değişim ilişkisine dayalıdır. Dönüşümcü liderlik ise değişim amacıyla gelişmeye yöneliktir. Liderin astların bireysel gelişimi üzerine yoğunlaşması, onların performanslarını artırır ve böylece örgütsel büyüme sağlanır (Aktaran House ve Singh, 1987: 684).

Bass (1985) dönüşümcü liderlik üzerine yaptığı araştırmada dönüşümcü liderliğe ait *idealleştirilmiş etki*, *entelektüel uyarım* ve *bireysel destek* olacak şekilde 3 boyuttan bahsetmiştir. Daha sonra Bass ve Avolio (1990) yürüttükleri çalışmada bu üç

boyuta *telkinle güdüleme* boyutunu da eklemişlerdir. Bu bağlamda incelendiğinde dönüşümsel liderliğin 4 boyutu ortaya çıkmaktadır.

İdealleştirilmiş Etki: Dönüşümcü liderler takipçileri tarafından saygı duyulan ve takdir gören rol modellerdir. Takipçiler liderle özdeşleşir ve onları taklit ederler. Liderler açık bir vizyona ve amaca yönelik hislere sahip olmalarının yanı sıra risk almaya da isteklidirler (Bass, 1998). Bu tür liderler ya sahip oldukları kişisel özellikler ya ortaya koydukları karizma ya da benimsedikleri ahlaki davranışlardan ötürü bir rol model olarak görülürler. Böyle liderler genellikle ahlak, güven, bütünlük, dürüstlük ve amaç yönünden üstündürler. Bu tarz lidere ait temel işaretler şunlardır; alışılmışın dışında yeterliliğe sahiptir, takipçilerinin başarılarını kutlar ve olumlu kazanımlar elde etmek için güç kullanır (Kirkbride, 2006).

İdealleştirilmiş etki faktörünün davranışsal ve atfedilen etki olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır (Northouse, 2013, 191). Davranışsal alt boyut, liderin kendisi için önem arz eden değer ve inançlara ilişkin konuşması, bir amacı olmanın verdiği duyguların önemi üzerinde durması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde tutması ve paylaşılan bir misyon duygusunun önemini belirtmek gibi davranışlardır. Lidere atfedilen etki boyutu, liderin takipçilerinin kendisiyle çalışmalarından onur duymasını sağlaması, grubun çıkarlarını ön planda tutması, takipçilerin saygısını kazanması ve özgüvenli, güçlü bir görünüm uyandırması gibi davranışlar içerir (Karip, 1998).

İlham verici motivasyon: Dönüşümsel liderler, başkalarını motive edecek, coşkulandıracak ve insanlara meydan okuyacak biçimde davranırlar. Bu tür liderler beklentileri net olarak iletirler ve paylaşılan vizyona bağlıdırlar. Takipçilerinin onaylayacağı ve ulaşmak için gayret sarf edeceği bir gelecek vizyonunu heyecan verici ve zorlayıcı olarak ifade etme yönelimindedirler (Bass ve Riggio, 2006: 6).

Bu tür liderler takipçilerine yüksek beklentiler yönlendirirler, çalışmalara yoğunlaşmak için semboller kullanır, önemli amaçları anlatmada basit yollara başvurarak herkesçe anlaşılmayı sağlarlar (Robbins ve Judge, 2017: 433). Bu liderlik tarzının temel işaretleri şunlardır; geleceğe yönelik iyimser ve ulaşılabilir bir bakış açısı sunmak, beklentileri yapılandırma ve anlamları şekillendirme, basit bir dille karmaşık konuları sadeleştirme, öncelikler ve amaç duygusu oluşturmaktır (Kirkbride, 2006).

Entelektüel uyarım: Dönüşümcü liderler aktif olarak yeni fikirler üretmeye, yapılan işlerde yeni yol ve yöntemler izlemeye isteklidirler. Başkalarını yaratıcı olmaları yönünde destekler ve kesinlikle birini başkalarının da bulunduğu ortamda açıkça eleştirmediler ve düzeltmediler (Bass, 1998). Entelektüel uyarımı desteklediklerinden deneye onay verme, yaratıcı düşünmeyi ön plana çıkarma ve astlarının üst düzey gereksinimlerini aktif hale getirme yönelimindedirler. Dönüşümcü liderlerin statükoyla yaşamak rutinleri arasında bulunmamaktadır (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderler, çalışanların örgütteki pozisyonlarına bakmaksızın herhangi bir konuda belirttikleri fikir ve görüşleri önemser ve onların karar verme sürecinde etkin olmalarını destekler (İşcan, 2006: 164). Bu liderler her şeyin detaylıca araştırılması ve değişime bütün olarak açık olma konularında zorlayıcıdır (Avolio, 1994). Bu doğrultuda çalışanlar, liderleri bakış açısını ve alternatifleri tekrardan incelemeye cesaretlendirirler. Hiçbir şey çok fazla iyi, çok fazla tertipli, çok fazla siyasi olamaz. Bu sayede her şeye itiraz edilebilir, her şey değiştirilebilir veya ortadan kaldırılabılır (Avolio, 1999).

Bireyselleştirilmiş Düşünce: Dönüşümcü liderler, gereksinimlere ve başkalarını geliştirme potansiyeline önem verir. Bu liderler örgütte kişisel farklılıklara saygı gösterilen bir iklim meydana getirir. Takipçilerle etkileşim desteklenir ve liderler bireysel kaygılardan haberdardırlar (Bass, 1998). Dönüşümcü liderler, her takipçisi için bir koç, danışman gibi davranarak onların başarı ve büyüme gereksinimlerine ihtimam gösterirler. Takipçilerin daima daha yüksek potansiyel düzeylerine erişebilmesi için uğraşır. Yeni öğrenme ortamları sunan bu destekleyici ortamlarda, bireyselleştirilmiş değerlendirme uygulanır. Lider ihtiyaçlar ve arzulara bireysel farklılıkları göz ederek bakar, davranışlarıyla bireysel farklılıkları kabul edişini hissettirir. Bireyselleştirilmiş düşünceye sahip bir lider takipçileriyle etkileşimini kişiselleştirir ve onları etkin olarak dinler. Lider, takipçilerin gelişimi için bazı görevlerini onlara devreder. Devredilen bu görevler, takipçilerin yardıma ihtiyacı olup olmadığını görmek ve kat edilen gelişimi değerlendirmek için izlenir. Fakat takipçiler kontrol edildiklerinin farkında olmazlar (Bass ve Riggio, 2006: 7).

Dönüşümcü liderlik yapısına sahip bir örgüt kültüründe genellikle bir amaç duygusu ve aile olma hissiyatı vardır. Bağlılıklar uzun sürelidir. Liderler ve takipçileri karşılıklı çıkarları, ortak kader ve dayanışma duygusunu paylaşırlar. Dönüşümcü

liderlik temelli kültür, örgütün edimsel kültürü üzerine kurabilir ve büyütebilir. Dönüşüme dayalı varsayımlara, normlara ve değerlere adapte olmak, kişileri amaçlara ulaşmada yoldan alıkoymaz. Bunun sağlaması ortak bir amaca, uyuma ve başarıya ulaştıran koordinasyona bağlıdır. Liderler ve üstler örgütte bir mentor, koç, rehber gibi davranarak üyelerin bu kültüre katılımını sağlarlar. Bunu zorunlu oldukları için değil yeni üyelerin kültürün bir parçası olmasını kişisel bir yükümlülük olarak gördükleri için yaparlar (Bass ve Avolio, 1993: 117-118).

1.1.4.2. İşlemci Liderlik

Modern liderlik yaklaşımlarına giden yolda önemli bir durak olan durumsallık yaklaşımı, doğru olana tek bir davranış modeliyle ulaşamayacağı liderin davranışlarını içinde bulunduğu şartlara göre şekillenmesi gerektiğini iddia etmiştir. Bu bağlamda liderin davranışları kimi zaman demokratik kimi zaman da otokratik anlayışa sahip olmaktadır. Liderlik bakış açısındaki bu davranış farklılığı işlemci ve dönüşümcü liderlik gibi farklı liderlik seçeneklerini ortaya çıkarmıştır (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2008). İşlemci liderlik literatürde eylemsel, transaksiyonel, edimsel, etkileşimci, sürdürümcü veya işlemsel liderlik adlarıyla da anılmaktadır. İşlemci liderlik tarzı geçmişe dönüktür ve geleneksel yapıya değer verir. Bu liderlik biçiminde liderler takipçilerinin geçmiş iş deneyimlerini aktif kullanacakları durumlarda iş yaptırma metodu olarak uygularlar (Ulukan, 2006: 55).

İşlemsel liderlik genellikle lider ile takipçileri arasında maliyet-fayda değişimi olarak tanımlanır (Kuhnert ve Lewis, 1987). İşlemsel liderlikte liderin istediği bir şey için takipçilerine onların istediği bir şeyi verdiği karşılıklı bağımlılık ilişkisi bulunmaktadır. Takipçiler için liderin isteklerini karşılamak önemli olduğu gibi liderinde takipçilerin beklentilerine cevap vermesi son derece önemlidir. Etkileşimci liderlik, liderin takipçilerin değişen ihtiyaçlarına ne şekilde karşılık verdiğine bağlıdır (Kirby ve Paradise, 1992: 303).

İşlemsel liderlik anlayışını temel alan örgüt kültüründe iş şartları, istihdam koşulları, disiplin kuralları ve ödüllendirme yapılarıyla birlikte belirgin şekilde belirtilmiştir. Bu örgüt kültüründe üyelerin motivasyonunu sağlayıcı karşılıklar bulunmaktadır. Bağlılıklar kısa sürelidir ve kişisel menfaatler dikkat çekicidir. Örgüt, her bireyin performansı büyüklüğünde ödüllendirildiği bir pazardır. Çalışanlar

arkadaşlarından olabildiğince bağımsız çalışırlar. İş birliği, sorun gidermeye veya ortak misyona bağlı olmayıp pazarlık temellidir. Bağlılık, örgütün performans sonucunda sunacağı ödüllendirme seviyesine göre değişim gösterir. Çalışanların örgüt misyonu ve vizyonu ile özdeşleşme düzeyi çok düşüktür. Üstler, öncelikle arabulucu ve olanakları dağıtıcı pozisyonundadır. Bu tür örgüt kültüründe yenilikçi yönelimler ve risk alma düzeyleri olabildiğince sınırlı durumdadır (Avolio ve Bass, 1993: 116).

İşlemsel liderliğin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

Koşullu Ödül: Liderlerle astlar arasında olumlu pekiştireçlerin değişimi biçiminde gerçekleşir. Liderler belirlediği amaçlara çalışanların ulaşması sonucunda ödül alacaklarını açıklar. Lider çalışanlara belirlenen amaçları yerine getirme karşılığında ödüller sağlar. Çalışanların sergilediği çabanın geri yansıması olarak ona istediği desteği vermek, hangi performansın kim tarafından gerçekleştirileceğini ayrıntılı olarak düzenlemek, ödül alabilmek için yapılması gerekenleri ifade etmek ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak liderin koşullu ödül davranışlarındandır (Karip, 1998). Liderlerin çalışanların örgütteki faaliyetlerinin karşılığını vermesi ve elde edilen başarıları takdir etmesi işlemsel liderliğin koşullu ödül boyutuyla ilgilidir (Kurnaz, 2019: 32).

İstisnalarla Yönetim: İşlemci liderliğin temelinde ödül ve ceza bulunur. Lider başarı durumu sürdüğü müddetçe ödül mekanizmasını işletir. Eğer çalışanlardan istenilen verim sağlanmazsa istisnalarla yönetim devreye girer. Bu doğrultuda lider sorun yaşanan durumlara müdahalede bulunur ve amaçlara uygun şekilde düzeltmeler yapar. Lider bu düşünceye göre, çalışanlarına güven besler fakat yine de her ihtimale karşı ihtiyatlı davranır (Bass, 1985). Bu düzeltici işlem, koşullu ödülde veya dönüşümcü liderliğin unsurlarından daha etkisiz durumda olabilir. İstisnalarla yönetim aktif veya pasif olabilir (Bass ve Riggio, 2006: 8).

Aktif istisnalarla yönetim lider standartlardan sapmaları ve takipçilerin görevleri esnasında hataları aktif olarak izlemek ve gerekli olduğunda düzeltici önlemler almak için harekete geçer (Avolio ve Bass, 2002: 4). Bu işlemci liderlik boyutu, liderlerin standartların sağlanmasına yönelik ısrarları sonucu oluşur. Yani, lider performansı kontrol eder, sorun meydana gelirse o anda düzeltmek için harekete geçer (Hoy ve Miskel, 2020: 397).

Pasif istisnalarla yönetimde lider, ancak hatalar yapıldıktan sonra ve standartlar karşılanmadığında eleştiri veya azarlama yoluyla müdahalede bulunur. Lider, bir sorunun var olduğunu belirlemeden önce görevin tamamlanmasını bekler ve sonrasında sorunun takipçiler tarafından fark edilmesini sağlar (Avolio ve Howell, 1993). Pasif istisnalar yönetiminde lider, sorunlara kronik hale gelene kadar müdahale etmez. “Bozuk değilse dokunma” kuralını ciddiyletmeyle uygular ve sorun yaşanmadan harekete geçmez (Karip, 1998).

Laissez-faire liderlik: Genel anlamıyla laissez-faire liderlik, liderin varlığının sözde kaldığı bir durumdur. Liderler astlarını bir değiş-tokuş ya da sözleşme yapmadan kendi haline bırakır. Genellikle liderlik özellikleri taşımayan atanmış liderlerde görülen bir durumdur. Bu tarz liderler liderlikten uzak dururlar, kararları geçirirler, ödüllendirmede bulunmazlar ve astların motivasyonunu artırmak için çaba harcamazlar. Astların yardım isteklerine ve sorularına karşılık vermez ya da karşılık vermeyi geciktirirler. Bu tarz liderlikte takas bulunmazken, serbest bırakma vardır (Karip,1998).

Bazı çalışmalarda işlemci liderliğe ait alt boyut şeklinde değerlendirilen laissez-faire, bazı araştırmalarda ise liderlik tarzı olarak kabul görmektedir. Buna sebep olarak Bass ve Avolio’nun çalışmalarında pasif istisnalarla yönetim ile laissez-faire, işlemci ve dönüşümcü liderlik türlerinin bütün alt boyutlarda zıt yönlü ilişkiye sahip olması gösterilmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde işlemci ve dönüşümcü liderlik tarzlarıyla zıt bir durumu ifade eden laissez-faire davranışları bir liderlik tarzı biçiminde düşünülebilir (Yavuz, 2008).

1.1.4.3. Serbest Bırakıcı Liderlik

Serbest bırakıcı liderlik davranışı takipçilerin, örgütte “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” (laissez-faire, laissez- passer) ilkesini kabullendikleri bir liderlik yaklaşımıdır. Liderin örgütteki rolü ile takipçilerin rolleri arasında fark bulunmamaktadır. Lider örgütte güç kullanmaktan kaçınmaktadır. Örgütte hedefler oluşturma ve hedefleri gerçekleştirmede takipçiler ön plandadır. Lider, örgütün dış çevre ilişkilerini, takipçilerin bilgi ve kaynak gereksinimlerini tedarik etmeyle ilgilidir. Takipçiler, kendileri ve birbirleri üzerinde sağladıkları denetim sistemiyle örgütün

işleyişini sağlar. Serbest bırakıcı liderlik tarzı özellikler kriz anlarında örgütü dağılmaya kadar götürebilir (Kılınç, 1996: 67).

Bass ve Avolio (1990) serbest bırakıcı liderliği liderlikten kaçınma veya yokluk olarak tanımlar. Bu liderlik yaklaşımında genellikle takipçilerle ne etkileşim ne de anlaşmalar mevcuttur. Kararlar genellikle ertelenir, takipçilere geribildirim ve ödül verilmez. Lider katılımcı tavırlar sergilemez. Liderin takipçilerin ihtiyaçlarını karşılama ve motivasyonlarını sağlama girişimi bulunmaz (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland ve Hetland, 2007). Bu tarz liderlik anlayışında lider fiziksel olarak liderlik pozisyonuna aday gösterilmeleri veya lider koltuğunda bulunmalarına rağmen, kendisine verilen görev ve sorumluluklardan az ya da çok vazgeçmiştir. Serbest bırakıcı liderlik tarzı yalnızca varlık olarak yetersizliği ifade etmez, bir çeşit sıfır liderliği tanımlar (Lewin, Lippitt ve White, 1939).

Bu liderler, çalışanların yardım çağrısına bahaneler sunup oradan uzaklaşırlar, gelen sorulara cevapları yoktur ya da cevapları ertelemeyi tercih ederler. Bu özelliklere sahip olması sebebiyle bu liderlik tarzının dönüşümsel ve işlemci liderlik özellikleri bünyesinde bulunmaması gerekmektedir (Rowold ve Schlotz, 2009: 37).

Bu liderlik yaklaşımının en olumsuz yönü, çalışanların amaçtan ve denetimden uzak kalmasıdır. Bu durum çalışanların bunalım yaşamasına ve sonucunda örgütte karmaşanın ve düzensizliğin genele yayılmasına sebep olabilir (Şafaklı, 2005). Serbestlik tanıyan liderliğin görüldüğü örgütlerde çalışanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve ortak amaçları özümsemeleri mümkün görünmemektedir (Akan ve Yalçın, 2015), ayrıca çalışanlar arasında karmaşa yaşanma ihtimali yüksektir (Temgilimoğlu, 2005: 8).

Bu liderlik tarzı uzmanlık bilgisi gerektiren çalışmalarda, bilim insanlarının araştırmalarında, kuruluşların araştırma-geliştirme bölümlerinde, mesuliyet şuuruna sahip ve sorumluluktan uzak durmayan çalışanlara sahip örgütlerde kullanılabilir (Cinel, 2008: 34). Bu yaklaşım çalışmaların lidere olan bağımlılığını azaltır, kendilerini bütünüyle serbest görme gibi faydalar sağlar. Gerekli zamanlarda beraber çalışmayı seçen kişiler oluşturdukları grupla problemleri çözüme kavuşturmakta, yeni düşünceleri değerlendirmekte ve bu yolla yerinde kararlar alabilmektedirler. Ancak, problemlerden uzak durmanın yüksek seviyelerde olduğu, kararsızlık ve kayıtsızlığı aksettiren pasif bir liderlik tarzı olması nedeniyle çalışanlar içinde çatışmalar

yaşanmasına, moral bozukluğuna sebep olmasından performans ve motivasyon düşüklüğü görülebilmektedir (McColl-Kennedy ve Anderson, 2005: 116).

Serbest bırakıcı liderlik tarzında liderler astlarına kişisel veya örgütsel karar almalarında kesin bir özgürlük tanırlar. Bu kararlara liderin katılımı düşük düzeyde olup gereken durumlarda bilgi paylaşımı sağlanmaktadır (Tuncer, Aydan ve Varoğlu, 2014: 215). Buna benzer durumlarda lider geri planda durma stratejisini uygulayarak çalışanların fikirlerini bağımsız olarak ifade edebilmesini ve bu fikirleri gerçekleştirerek örgüte faydalı olmasını amaçlamaktadır (Macit, 2003: 96-102).

1.1.4.4. Vizyoner Liderlik

Vizyon teriminin birçok çalışmada farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Conger (1999: 153) vizyonu, liderin gelecekte elde edilmesini arzu ettiği, ideal haline gelmiş hedef durumu olarak tanımlamaktadır. Yukl (2013) vizyon terimi için hedef tanımlarını ve bu hedeflere götüren stratejileri kapsayan bir kavramdan bahsetse de farklı bir tanımlama öne sürmemiştir. Bu konuda farklı bir tanım vizyonu, takipçilerin değerlerini, amaçlarını ve kimliğini açıklayan geleceğin bir yansıması şeklinde değerlendiren Boal ve Bryson (1988) den gelmiştir. Tüm bu tanımlamalar kendi aralarında farklılaşsa da ortak bir noktada birleşirler. Bu tanımlar, vizyonun insanlar tarafından ideal haline gelen bir gelecek durumuna erişmek için nasıl davranışlar sergilemeleri ve nasıl etkileşimde bulunmaları gerektiğine yönelik bir dizi inançtan oluşturulabileceğini hissettirir (Strange ve Mumford, 2002: 344).

Vizyon ve amaç farklı kavramlar olmakla birlikte, amaç bir yönelim, genel bir çerçeve sunar. Vizyon ise belirli bir doğrultudur, istenilen geleceğin görüntüsüdür. Amaç soyut, vizyon ise somuttur (Senge, 2008: 169). Vizyon, gelişim evresinde somut olmayan, duyularla fark edilmeyen fakat hissedilebilir bir durumdur. İletilme ve sürdürme evresinde ortak devingen hareketlere çevrilir, kendini ortaya çıkarır ve paylaşılır (Aytaç, 2000: 51).

1990'lı yıllardan bugüne vizyoner liderlik eğitim, siyaset, yönetim içinde olmak üzere çeşitli alanlardaki araştırmalar için ilgi çekici olmuştur (Dwivedi, 2006). Vizyoner liderliğin ilgi çekici olması, örgütlerin geleceğe ait belirsizlikleri ortadan kaldırmada yansıttığı başarıdan kaynaklanmaktadır. Örgütlerde oluşan hızlı değişim, geleceğe dair kararları yönlendirmektedir. Bu değişen süreçle örgütleri belirlenen

vizyon doğrultusunda geleceğe ulaştıran ve örgütün gözlerindeki perdeyi yırtan vizyoner liderler geleceği yönlendirecek liderler olarak düşünölmektedir (Çelik, 1997).

Vizyoner lider, geleceği farklı bir perspektiften görür ve bu analiz ve sentezi yapabilecek üstün bir yeteneğe sahiptir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün her basamağına başarıyla ulaştırabilir ve kurumsallaştırabilir. Bu tarz lider yalnızca güce sahip olmamakla birlikte düşönceleriyle takipçileri üzerinde etki uyandırır. Bir vizyonun örgütte kabulü emir ya da baskıyla olmaz. Vizyon, örgüt ve çalışanlar gözünde doğru algılanan, doğru zamanda planlanan, çalışanlarda heyecan ve bağlılık meydana getiren bir sözleşmedir (Bennis, 1996, aktaran Çelik, 1997). Vizyoner liderler, kişisel vizyonlarını oluştururlar, sonrasında bunu takipçileriyle paylaşılan bir vizyonda toplarlar. Vizyonun iletilmesi, insanları eyleme geçmeye motive eden bir unsurdur. İnsanların eyleme geçmemesindeki neden vizyonun net olarak iletilememesidir. İnsanlar vakitlerini hangi yöne hareket edeceklerini kararlaştırmaya çalışırken geçirirler; bu da onları yorgun ve tepkisiz kılar (Heath ve Heath, 2010).

Vizyoner liderler, örgötsel vizyonu açıkça iletme yeteneğine sahiptir. Bu liderlerin takipçiler üzerinde özgüven ve dürörlük sağlayıcı kişisel özellikleri bulunmaktadır. Önem veren ve yüksek performans ortaya koyan bir örgüt költürü yaratarak takipçilerini güçlendirirler (Sashkin ve Sashkin, 2003). Vizyoner liderler, takipçileri birleştirmek için düşünme gücüne, kuşku uyandıran bilgileri uygun biçimde analiz etmeye, problemleri çözeabilmek için yeni görüşler oluştırmaya ve olanakları yükseltmeye ihtiyaçları vardır. Vizyoner liderden içinde bulunduğu ortamda sürekli farklı yaklaşımlar üreten, yeni anlam ve bilgiler keşfeden biri olması beklentisi vardır (Wallace ve Ridgeway, 1996, aktaran Doğan, 2022).

Bütün olarak değerlendirildiğinde vizyoner liderlerin temel özellikleri olarak şunlar söylenebilir: İnceleme ve yargıda bulunma; etkin stratejik düşünme becerisi; ihtimallerin farkında olma ve vakti düzenleyebilmek; içgüdüsel, sezgisel, güvenilir ve adil olma; iyi zaman yönetimi ile vakit kaybının önüne geçmek; gayretli ve mücadelecii olma; yeniliğe açık olma; düşönceyi ilerletebilme ve bireşim yapabilme; devamlı öğrenme yönelimine sahip olma; olaylara başkalarından farklı ve çok boyutlu bakabilme; iletişim kurmada iyi olma; özgüvenli olma ve devamlı kendini değerştirme; başarısızlıktan korkmamak ve risk alabilmek; değerışmekten çekinmeme ve her değerışimi

öğrenmeye giden yol olarak algılama ve bunları yerine getirirken mütevazî olmak (Bulut ve Uygun, 2010).

Vizyoner liderliğin üç temel rolü vardır. Bunlar; yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır. Vizyoner liderlik bakışıyla yolu görmek, vizyonun gelecekteki görüntüsünü ve varmak istenen hedefi görmektir. Vizyoner lider farklı yollar içerisinde en elverişli olanını görebilmelidir. Gelecek planı ve ilerleyecek yolu olan yöneticilerin yolu görme endişesi ve arayışı bulunabilir. Vizyoner lider sadece yolu görebilen değil, aynı zamanda gördüğü yolda yürüyebilmeyi başarabilendir. Yolda yürümek için kararlılık gerekir. Görülen yol ile yürünen yol aynı değilse istenilen vizyona ulaşamaz. Vizyoner lider açısından yolda başarılı şekilde ilerleyerek ulaşılan hedefler neticesinde vizyoner liderin üstleneceği yeni rol, yol olmaktır. Yol olmak, yol açmaktır. Böylece takipçiler vizyoner liderin açtığı bu yoldan güven içinde yürüyebilir ve yolun götürdüğü hedeflere ulaşabilir. Vizyonun önemini yitirmesiyle yeni yol bulma çabası oluşabilir. Vizyoner lider yolu görme, yolda yürüme ve yol olma rolünü yeni vizyona uygun düzenler. Düşünce ve sezgi köklerine tutunan vizyon, liderin olaylar ve çevre şartlarına göre geliştireceği yeni vizyonlarla değişime uğrar (Çelik, 1997).

Bir vizyonun kilit bileşenlerinden en dikkat çekici olan vizyon oluşturma ve yürütme becerisidir. Vizyoner liderlik bu anlamda üç durum oluşturmaktadır. İlki örgütün gelecekte hangi düzeyde gelişim izleyeceğini gösteren uzun soluklu bir vizyonun lider tarafından oluşturmasıdır. İkincisi, liderin örgütün geleceğine yön verecek vizyonun neler içerdiğini belirten kilit bileşenleri anlamasıdır. Üçüncüsü, liderin oluşturduğu vizyonu takipçilerine yönlendirmesi ve farklı yollar izleyerek onların vizyonu kabullenmesini sağlamasıdır (Taylor ve Rosenbach, 1989).

1.1.4.5. Etik Liderlik

Etik sözcüğü köken olarak Yunanca *ethos* sözcüğünden gelmektedir. Aristoteles tarafından ilk kez felsefi bir disiplin haline getirilen etik, iki farklı anlam içermektedir. İlk olarak etik, alışkanlıklar, töre ve gelenek anlamlarına gelmektedir. İkincisi etik kuralları hemen kabul etmeksizin üzerinde düşünerek anlayan ve iyi davranışlar ortaya koymayı alışkanlık olarak gören kişi şeklinde kullanılmaktadır (Pieper, 1999: 30). Etik belirli bir durumda neyin doğru ya da neyin yanlış, neyin iyi

ya da neyin kötü olduğuna yönelik kararlar almaya rehberlik eden (Northouse, 2013: 424), bireyin hayat amacının ne olduğu konusunda dikkatini çeken, ahlaklı ve erdemli bir yaşam biçiminin neleri içerdiğine değinen bir felsefe dalı şeklinde tanımlanabilir (Cevizci, 2008: 5).

Etik kavramı, ilerleyen tarih sürecinde önceleri siyaset ve yöneticilik alanlarında incelendiği (Ateş ve Oral, 2003: 58), günümüze yaklaştıkça çok farklı çaba ve etkinlik alanlarında incelenmeye, bu alanlardaki eylem ve yaklaşımlar etik anlamında gözden geçirilmeye, görüşülmeye başlanmıştır. Ülkemizde etik yönlü çalışmalar son yıllarda ivme kazanmıştır (Aydın, 2006: 13). Son dönemde etik liderlik konusu iş yaşamında yaşanan Enron, Worldcam, Parmalot vb. skandallar sonucunda araştırmacılar, uygulayıcılar, ülke yöneticileri tarafından odak noktası haline gelmeye başlamıştır (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Aranson, 2001: 245; Arslantaş ve Dursun, 2008).

Gini (1998), etik liderleri karar almalarında, kendi eylemlerinde ve bunların başkalarına olan etkilerinde sahip oldukları sosyal güçlerini takipçilerinin faydasını gözeterek ve herkesin haklarına saygı duyarak onlara zarar vermeden kullanan liderler olarak tanımlamıştır. Brown, Trevino ve Harrison (2005) etik liderliği, kişisel eylemler ve kişilerarası ilişkiler aracılığıyla normatif olarak yerinde görülen davranışların sergilenmesi ve bu türden davranışların karşılıklı iletişim, pekiştirme ve karar verme yoluyla takipçilere sunulması olarak tanımlamışlardır.

Etik liderlik, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamada etik kuralları ve değerleri özümseyerek davranmaktır. Etik liderlerin çalıştıkları çevreye güven, doğruluk, dürüstlük, sadakat ve iş birliği gibi evrensel değerleri yaymaları beklenmektedir. Etik davranışların içselleştirilmesi üst yönetim eliyle başlatılmalı, orta düzey yöneticilere yönlendirilmeli ve örgütteki herkese ulaştırılmalıdır (Aydın, 2010). Etik liderler dürüstlük, adalet ve güvenirlilik gibi normatif etik kurallarına uygun davranışlar göstererek kendilerini farklılaştırır. Bu liderler adil ve dengeli kararlar alır, bu kararların sonuçlarının etik uygunluğunu aktif olarak değerlendirirler (Brown ve Trevino, 2006). Harvey (2004) bir etik liderin sahip olması gereken nitelikleri şunlar olarak belirlemiştir; değer ve etik bilinci meydana getirme, sorumluluk dağıtma, başkalarına örnek olma, değerlere uygun karar alma, politika ve uygulama uygunluğu sağlama, değerler ve etik hakkında eğitim verme, algılara önem verme, dengeli ve

hızlanan bir değişime konsantre olma, etik değerleri olan insanları örgüte dahil etmek ve inisiyatif almayı teşvik etmektir.

Brown vd. (2005) etik liderliğin üç temel yapıtaşından bahsetmektedir. Bunlar; etik bir model olmak, insanlara adaletli davranmak ve ahlakı aktif olarak yönetmek. Bu yapıtaşlarından ilk ikisi etik liderlerin adil ve güvenilir olma gibi istenen özelliklere yönelik kişi bileşenine işaret eder. Son yapıtaşı, etik liderlerin normatif davranışı desteklediği; iletişim, pekiştirme ve ceza gibi işlemsel enstrümanları kullanarak takipçileri etik olmayan davranışlardan alıkoyan ahlaki yönetici bileşenine vurgu yapar.

Murphy ve Enderle (1995) kuruluşlarında etik bir liderlik sürdüren dört üst yöneticinin derinlemesine analizini yaptıkları çalışmalarında etik liderliği tanımlayan dört özellik oluşturmuşlardır. İlki etik liderlerin işle ilgili kararlarda olayları etik bir lensle görmeleridir. İkincisi etik liderler aldıkları kararların diğerleri üzerine etkisine dair anlayışlı bir farkındalığa sahiptirler. Üçüncüsü, etik liderlerin kişisel ve iş yaşamlarında cesaret, adalet ve doğruluk gibi yüksek düzeyde etik erdeme sahip olmalarıdır. Son olarak etik liderlerin, kişi ayırt etmeksizin başkalarına tutarlı bir değer ve adalet duygusuyla davranmalarıdır (Aktaran; O'Connell ve Bligh, 2009).

1.1.4.5. Kültürel Liderlik

İnsanların fiziksel ve toplumsal çevrelerine uyumlu yaşayabilmeleri için oluşturdukları maddi ve manevi yapıların tamamı olan kültür (Tezcan,1993), toplumun tarihi, yaşayışları, üretimleri ve bunları ilgilendiren durumlar gibi toplumsal ilişkileri konu edinir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Örgütsel anlamıyla kültür, bir örgüt ya da bir örgüt parçasının içinde davranış kalıplarına neden olan ortak değerler ve inançlar sistemidir (Siehl ve Martin, 1990).

Örgüt kültürü, örgüt temsilcilerinin davranışlarına yön veren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir (Dinçer, 1992: 271). Örgüt kültürü, çalışanlara çalışmalarındaki uygulamalar, değerler ve varsayımlar üzerine ne yapmaları ne yapmamaları gerektiğini bilmeleri hususunda rehberlik edebilecek inançtır (Staniland, 1985).

Bir örgütte olup bitenleri anlamlandırmak için kültürel bir bakışına sahip olmak gerekir. Dünyayı kültürel bir lensle görmeyi öğrendiğimizde, başlangıçta gizemli, sinir

bozucu ve bazen de saçma gelen her şey anlam kazanmaya başlayacaktır (Schein, 2004: 7).

Örgüt kültürü, liderler eliyle yaratılır ve liderliğin en belirleyici fonksiyonlarından biri kültürün yaratılması, yönetilmesi, ne zaman ve nasıl gerekli duruma dönüşeceğinin belirlenmesidir. Kültür ve liderlik, tek başlarına anlaşılamayan ve aynı madalyonun iki yüzü gibidir. Liderlik araştırmalarında ortaya çıkan sonuç, liderlerin yaptığı son derece öneme sahip yegâne şeyin kültürü yaratmak ve yönetmek olduğudur. Ayrıca bazı araştırmalarda da liderleri yöneticilerden farklı ve eşsiz kılan yeteneğin örgüt kültürüne uyumlu bir şekilde çalışma olduğu üzerinde durulmaktadır (Schein, 1985: 2).

Özünde örgütü yapıştırıcı gibi bir arada tutan örgüt kültürü (Rhoads ve Tierney, 1992), örgüt içindeki bireylere kimlik duygusu sağlar (Smircich, 1983). Örgüt mensuplarına değerler, inançlar ve gelenekler gibi kültürel etkenleri içeren anlamlarla sosyal etkileşimlerinin farkındalığını sağlar (Deal ve Kennedy, 1982).

Örgüt kültürü, örgütün üyelerinin paylaştığı değerler, inançlar ve beklentilerle ilgilidir. Kültürel liderler, kültürün şekillendirmesine yardımcı olur, kültürü başkalarına aktarmanın yollarını ve araçlarını betimlemeye uğraşır. Fakat daha önemlisi, kültürü tanımlayan değerleri koruyan davranışlar sergilemesidir (Sergiovanni, 1987: 124). Bir örgütün temel değerleri liderliği ile başlar ve bu daha sonra bir liderlik stiline doğru ilerleyecektir. Çalışanlar bu değerler ve lider davranışları üzerinde yönetilecektir. Böylece örgüt içi davranışlar daha uyumlu hale gelecektir. Güçlü bütünleşen davranışlar, değerler ve inançlar geliştiğinde güçlü bir örgüt kültürü meydana getirir. Liderler, çalışanların örgüt kültürünü sürdürmedeki çabalarını takdir etmelidirler. Bu durum, örgüt üyelerinin yaşadıkları çekişmeleri yatıştıracak ve örgüt için sağlam çalışma koşulları sağlayacaktır (Kane ve Urrabazo, 2006).

Kültürel liderlik, örgütte kültür oluşturmaya ve geliştirmeye çalışan, örgütün güçlü ve esnek bir yapıya sahip olması için uğraşan bir liderlik tarzıdır (Erdoğan, 2002). Kültürel liderler, yer aldıkları kültüre uygun davranışlar gösterirler ve bu kültürü bireylerin potansiyelini yükseltecek bir aracı veya katalizör şeklinde algılarlar. Bunun yanında başkalarının potansiyellerini yükseltme amacıyla kültürel ilişkileri kolaylaştırıcı rol oynarlar (Sutherland ve Gosling, 2010).

Bir kültüre ait biri, insanları anlaşılır ve inandırıcı kılan, onların bilinmezliklerini azaltan gerekçeleri tanınmalı ve ortaya çıkarmalıdır. Başkalarının da aynı anlayışları paylaşmaları için bunları geniş çapta ve tekrar tekrar iletmeleri gerekir. Bu girişimler her zaman liderler üzerinden yürütülmemeli; aksine alt gruplarda farklı rollere sahip kişiler kültürel liderlik rolleri üstlenebilirler (Trice ve Beyer, 1991: 151).

Sutherland ve Gosling (2010) kültürel liderlik rollerine ilişkin iki ana unsur olarak savunuculuk ve kolaylaştırmayı öne sürmüşlerdir. Savunucu olarak liderler, kültürel değer kavramına öncülük ederken zaman ve mekâna yayılmış, örgüt içinde dağıtılmış faaliyetler yoluyla kültürü çeşitli mikro, orta ve makro düzeylerde gündemde tutmaya çalışırlar. Kolaylaştırıcı rol ile kültürel liderler başkalarının kültür aracılığıyla deneyim kazanmalarına imkanlar sağlamak için öngörü ve vizyon sağlarlar.

1.1.4.6. Öğretim Liderliği

1970’li yılların son yarısından başlayarak araştırmacıların dikkatini çekmeyi başaran öğretim liderliği, kısa sürede birçok bilim insanının ilgi duyduğu konu olmuş günümüzde de eğitim liderliği çalışmaları konusunda önemli bir konumda olmayı sürdürmektedir (Gümüşeli, 1996). Batılı ülkelerde etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar sonucu oluşmuş öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulun işlevini sağlaması için gerek kendisinin yapması gereken gerekse okul çalışanlarını etkileme yoluyla gerçekleştirilmesi sağlanan davranışları içermektedir (Şişman, 2014).

Öğrenme merkezli liderlik olarak da anılan öğretim liderliği, öğretme ve öğrenmenin planlanmasını, değerlendirilmesini ve geliştirilmesini içeren liderlik uygulamalarını ifade eder (Goldring, Porter, Murphy, Eliott ve Cravens, 2009). Öğretim liderliği, okullarla anılan bir liderlik yaklaşımı olup öğretme ve öğrenme süreçlerini odak noktası haline getirmeye vurgu yapmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle doğrudan ilgili görülen bir liderlik alanıdır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretim liderlerinin etkileyici, bağlı ve öğrenmeyi merkeze alan okul ortamları yaratmak gibi önemli görevleri olduğu söylenebilir (Walker, 2010). Okul müdürleri bilgi, beceri ve davranışları, uyguladıkları yöntem ve teknikler, benimsediği liderlik anlayışlarıyla öğrenci, öğretmen ve veliler üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum

okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin yönetiminde ve yürütülmesinde okul müdürlerine sorumluluk yüklemektedir (Recepoğlu ve Özdemir, 2013). Bu bakış açısıyla etkili okul meydana getirmede öğretim liderlerine oldukça önemli görevler düşmektedir (Demirel ve Gümüşeli, 2022).

Etkili okullar, öğrencilerin başarılı olmaları için gereken fiziksel şartları, öğretim materyallerini ve okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin kullanarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişimlerine katkı sunan okullardır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okulun etkililiği, öğrencilerin eğitim çıktılarının niteliğini sürekli ve sistemli olarak artırmak için gayret sarf eden öğretim liderliği ile doğrudan ilişkilidir (Demirel ve Gümüşeli, 2022).

Öğretim lideri olarak okul müdürü, okulun akademik hedeflerine ulaşması için gerekli kaynakları sağlar. Müdürün müfredat ve öğretim konularında bilgili olması, öğretmenlerle olan etkileşimlerinde daha iyi sonuçlar elde edilmesini destekler. Personelle sağlıklı iletişim kurarak gelişimlerine katkı sağlar. Vizyoner kişiliğiyle okul hakkında personel, öğrenci ve veliler için hem fiziksel hem de felsefi anlamda görünür bir yapı kurar (Smith ve Andrews, 1989: 31).

Öğretimsel anlamda etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar okul müdürünün öğretim liderliği rolünün üç genel boyutta incelenebileceğini göstermektedir. Bunlar; okul misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve olumlu bir öğrenme ortamını teşvik etmektir (Hallinger, Murphy, Weil, Mesa ve Mitman, 1983).

Okul müdürü liderlik rolünü yerine getirirken göreviyle ilgili işlevleri doğrudan ve dolaylı faaliyetler yollarını kullanır (Hallinger vd., 1983). Dolaylı faaliyetler, okul politikalarıyla birlikte bunlara ilişkin izleme ve uygulama etkinliklerini kapsar. Okul müdürünün politika olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin yerine getirmesi gereken uygulamaları periyodik olarak izlemesi bu kapsamda incelenebilir. Bu tarz politika ve uygulamalar, doğrudan denetimin olmadığı öğretmen ve öğrenci davranışlarını biçimlendirmek için oluşturulmuş okul içi beklentileri karşılaması açısından dolaylıdır (Purker ve Smith, 1983). Okul işleyişini kontrol etme amaçlı dolaylı faaliyetlerin aksine doğrudan faaliyetler, müdürün öğretmen ve öğrencilerle bireysel anlamda yürüttüğü davranışlarından meydana gelir. Bunun en önemli örneği, müdürün eğitimi geliştirme amacıyla öğretmenlerle bireysel olarak

sistematik ve odaklanmış yapıda gerçekleştirdiği klinik denetimdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetdiği için dolaylı faaliyetlere nazaran daha etkili olan doğrudan faaliyetler, teknik beceri içerir ve zaman alıcıdır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Robinson (2010) öğrenci çıktılarıyla doğrudan ve dolaylı olarak bağlantılı olduğunu öne sürdüğü üç liderlik yeteneği belirtmiştir. Bunlar; eğitim bilgilerini bütünleştirme, karmaşık sorunları çözme ve güvene dayalı ilişkiler kurmadır. Bir okul yöneticisi etkili bir öğretim lideri olabilmek için idari süreç ve prosedürlerin öğrenme çıktılarıyla uyumlu olabilmesi için gerekli bilgilere; öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılabilecek çok sayıda sorun için problem çözme yeteneğine; okul içi ve dışındaki etkileşimlerde güven kaynaklı ilişkiler kurma becerisine ihtiyaç duyacaktır. Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından liderliğin öğrenciler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini konu edinen çalışmalarında öğretim liderliğinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin dönüşümsel liderliğin etkisinin üç ile dört katı kadar büyük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim liderlerinin üç temel hedefi bulunmaktadır. Birincisi öğrencilerin öğrenmeleri için bir motivasyon oluşturmaktır. İkincisi öğrencilerin bilişsel bir katılımı ne çalıştıkları konusunda derinlemesine düşünmelerini desteklemektedir. Uzun vadeli hedef olan sonuncusu, öğrencilerde tüm yaşamları boyunca kendilerini eğitebilecekleri öğrenmeye yönelik motive olma özelliği geliştirmektir (Blumenfeld, Puro ve Mergendoller, 1992).

Andrews ve Soder (1987:1) etkili öğretim liderlerini aşağıdaki dört alanda yüksek seviyede performans gösteren bireyler olarak tanımlamışlardır.

- *Kaynak sağlayıcı:* Müdürün okul vizyonuna ve hedeflerine erişmek için personel, bina, bölge ve topluluk kaynaklarını yönetmesidir (Smith ve Andrews, 1989).
- *Öğretim kaynağı:* Müdür iyi bir öğretimin sınırlarını çizerek profesyonel gelişmeyi teşvik eden geri bildirim sağlar (Whitaker, 1997).
- *İletişimci:* Müdür okul hedeflerine bağlılığı modeller, okul hedeflerini öğretim hedefleri yönünde anlamlandırır. Öğretmen davranışları için açık performans standartları belirler ve uygular (Andrews ve Soder, 1987).

- *Görünürlük:* Müdür gündelik faaliyetlerde kendisini görünür kılmak için, okul vizyonuna uygun davranışları modellemeli, eğitime olan inancı diri tutmalı, kaynakları organize etmeli, sınıflara habersiz olarak girmeli, personel gelişimine öncelik vermeli, en önemlisi insanların doğru işler yapmasına fırsatlar vermelidir (Andrews, Basom ve Basom, 1991: 100).

1.2. Örgütsel Sosyalleşme

Bu başlık altında, örgütsel sosyalleşme, örgütsel sosyalleşme ile ilgili kavramlar, örgütsel sosyalleşme aşamaları ve örgütsel sosyalleşme modelleri açıklanmıştır.

1.2.1. Sosyalleşme

Sosyalleşme, toplumda var olan ya da olması beklenen rolleri ortaya çıkarmak amacıyla gereken yeterliklerin, olguların, erdemlerin, yönelimlerin ve kişinin kendisine yönelik değerlendirmelerinin içselleştirilmesi ve gelişimi şeklinde tanımlanır (Kenyon ve Person, 1974). Sosyalleşme toplumu oluşturan bireylerle beraber yaşam sürdürmeyi öğrenme, bir topluluğun mensubu olma sürecidir. Birey diğerleriyle etkileşimde bulunduğu bu süreçte, kendi toplumsal davranış biçimini geliştirir ve değerler oluşturur (Uluğtekin, 1991).

İnsan hammaddesinin toplumun işleyen bir parçası haline dönüşmesi süreci sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır. Bireyin ihtiyaçları ve öğrendikleri yaşamı boyunca durağan kalmamakta, yaşanan değişimlerle bireyin dünyaya bakışı ve onu anlamlandırması değişim göstermektedir. Çok kapsamlı bir aktarımı ifade eden bu süreç, toplumsal yaşamın var olan tüm yapısal özelliklerini yeni bireye aktarır (Doğan, 2011).

Sosyalleşme, bireyin kişi veya kişilerle arasında meydana gelen toplumsal davranış özelliklerinin kabulü ve bunun uygulamasıyla sonuçlanan karşılıklı etkileşim sürecidir. Bu süreç bireyin doğumuyla başlayan ve tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Birey toplumun davranış kalıplarını kendi kişiliğiyle bütünleştirerek o topluma ait bir birey haline gelir (Tezcan, 1985: 36-37).

1.2.2. Örgütsel Sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme, örgüte yeni katılan çalışanların örgüt kültürünü ve kendinden beklenen rolü öğrenmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Schein,1988: 20). Louis (1980) örgütsel sosyalleşmeyi, bireyin örgütün bir üyesi olabilmesi için üstlendiği rollere ait değerleri, becerileri, istenen davranışları ve sosyal bilgileri kazanması süreci şeklinde tanımlamıştır.

Örgüt geleneklerinin ayakta kalması isteniyorsa yeni üyelere, örgüt hayatını daha deneyimli meslektaşları gibi görmeleri öğretilmelidir. Bu öğrenme-öğretme şekli örgütsel sosyalleşme süreci olarak adlandırılmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979).

Schein (1983)'e göre örgütsel sosyalleşme, bulunduğu örgüte ait ipuçlarını fark etme, öğreti oluşturma ve geliştirme, kurumda veya kurumun alt kısmında önemli kabul edilenleri çalışanlara öğretme sürecidir. Örgütsel sosyalleşme tek seferde öğrenilip sona eren bir unsur değildir, hayat boyu öğrenmeyle karakterize olan kariyer süresince gerçekleşen bir süreçtir. İlk olarak okulda, ardından işe ilk girişte, bir görev alındığında, iş pozisyonlarındaki geçişlerde, bir örgütten diğerine geçişte sosyalleşme gerçekleşir (Aktaran; Balcı, 2003: 2).

Örgütsel sosyalleşme kişilerin yeni başladığı işe, örgütün verdiği rol ve görevlere uyum gösterdikleri temel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel sosyalleşme bireyin örgütteki rollerine uyum sağlayabilmesi için öğrenmesi gereken içerik ve süreci ile ilgilidir. Örgütsel sosyalleşme literatürdeki “ipuçlarını öğrenme” tanımlamasından daha detaylı olan, bireyin örgütün bir üyesi olma ve örgüt tarafından sağlanan rolü için gereken önem, yeterlik, istenen davranış ve sosyal bilginin edinilmesi süreci şeklinde ifade edilir olmuştur (Chao, O’Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994).

Sosyalleşme mesleki sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşme olmak üzere ikiye ayrılır. Mesleki sosyalleşme bireye mesleğin bir mensubu olması nedeniyle gereken bilgi, beceri ve yönelimlerin öğretimidir. Okullarda yapılan hizmet öncesi eğitim, internlik ve mesleki ilk vazifelendirme biçiminde sırayla sürdürülür. Örgütsel sosyalleşme ise bireye örgüt tarafından verilen rolünün gereği olan bilgi, beceri ve davranışların zaman içinde öğretilmesidir. Mesleki ve örgütsel sosyalleşme, mesleğin erken yerleşme döneminden itibaren eşzamanlı olarak gerçekleşir, fakat örgütsel

sosyalleşme ile mesleğe yönelik görev, değer ve normlar zıtlık yaşayabilir (Hart, 1991).

Örgütü oluşturan en temel unsur olan bireyler özgün varlıklardır. Örgüte yeni katılan her çalışan geçmiş kişisel ve mesleki tecrübelerinin ürünü olan tutum ve beklentilere sahiptir. Yeni çalışanlar örgütte işlerin nasıl yürüdüğünü, çalışma ortamında hangi davranışların sergilenmesi gerektiğini ve örgütteki rolüne ilişkin bilimsel verileri öğrenme mecburiyetindedir (Fischer, 1986). Çünkü örgüt amaçlarına ulaşmak ve örgütsel bütünlüğe erişmek için farklı alt kültürlerden katılan üyelerini, paylaşılan kültür etrafında birleştirmek zorundadır (Algan, 1998).

Çalışanların örgüte adapte olmasında örgütün değer, norm ve tutumlarıyla bağdaşan davranışlar geliştirmesinde sosyalleşme son derece önem arz etmektedir. Bu yönden ele alındığında hem çalışanların işinden doyum elde etmesi hem de örgütün amaçlarına ulaşabilmesi sosyalleşme sürecinin verimli geçirilmesiyle sağlanabilir (Kartal, 2003: 2).

1.2.3. Örgütsel Sosyalleşme Amacı

Örgütsel sosyalleşmenin en temel amacı, örgüte giren bireylerin örgüt çevresinin kural ve önemlerini etkili olarak öğrenmesini kolaylaştırıp örgüte adaptasyon sağlamasına yardımcı olmaktır (Can, 1999). Tecrübeli çalışanların yeni gelenlerle yüz yüze etkileşime geçmeleri, koçluk yapmaları, deneyimlerini aktarmaları sosyalleşme sürecini hızlandırabilir (Albrecht, 2001).

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı şunlardır (İshakoğlu, 1998, aktaran Memduhoğlu, 2008):

- *İşin gereklerini öğrenmek:* Bireyin süreç içerisinde işiyle ilgili hangi araçlardan yararlanacağı, çalışma ölçütlerinin ne olacağı, bilgi ve becerilerini hangi durumlara uygulayacağı öğretilmelidir.
- *Bireyler arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamak:* Bu süreçte örgüte yeni katılanlar tecrübeli çalışanlarla tanışarak örgüt, çalışma ortamı ve kendisinin üstleneceği görevlerle ilgili bilgiler alır.
- *Örgüt içi güç odaklarını tanımak:* Birey örgütte farklı uzmanlık alanlarında kimlerin ön planda olduğu, örgütün informal liderlerinin kimler olduğunu öğrenir.

- *Ortak örgütsel dili konuşmak:* Çalışanlar işyerinde örgüte özgü belli teknik adlandırmalar, örgüt jargonu ve kısaltmalardan oluşan bir örgütsel dil kullanmaktadır. Yeni katılan bireyler sosyalleşme süreci içinde bu örgütsel dili öğrenir.
- *Örgütsel amaç ve değerleri öğrenmek:* Örgüte yeni giren birey örgütün amaçlarını ve örgüt için önemli olan değerleri öğrenmelidir.
- *Örgüt tarihini öğrenmek:* Örgütler kendisine has gelenek, adet, hikâye, özel günler ve ritüellere sahiptirler. Örgütsel sosyalleşmenin amaçlarından biri de yeni katılan bireylere örgütün tarihini aktarmaktır.

Örgütler varoluş nedenleri olan hedeflerine ulaşma yolunda çalışanlara gereksinim duyarlar. Bu yolda örgüt hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet edecek çalışanların örgütün değer ve normlarını içselleştirmeleri yani örgütsel sosyalleşmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel sosyalleşmenin esas amacı örgüte ilişkin bilgiler, örgüt bireylerinin performansları ve yetenekleri, örgütsel politikalar, örgütün dili, örgütün geçmişi, örgütün amaçları ve değerleri hususunda öğrenmeyi kolay hale getirmektir (Güçlü, 2014).

1.2.4. Örgütsel Sosyalleşme Aşamaları

Feldman (1981) örgütsel sosyalleşme sürecini üç aşamalı olarak ele almıştır. Bunlar:

- *Beklenti oluşturma ve eşleştirme:* Yeni üyenin bir örgüte katılımından önce gerçekleşen tüm öğrenmeyi kapsayan aşamadır. Bu aşamada dört süreç değişkeni yer almaktadır. Bunlar; örgüt hakkında gerçeklik, iş hakkında gerçeklik, beceri ve yeteneklerin uyumu, ihtiyaç ve değerlerin uyumu.
- *Karşılaşma:* Yeni üyenin örgüt hakkında fikir sahibi olduğu ve başlangıçtaki bazı değer, beceriler, tutumlarında oluşan değişimler sonucunda yaşanan uyum aşamasıdır. Bu aşamada beş süreç değişkeni yer almaktadır. Bunlar; dış yaşam çatışmalarının yönetimi, gruplar arası rol çatışmasının yönetimi, rol tanımı, göreve başlama ve gruba giriş.
- *Değişim ve kazanım:* İşe yeni alınan üyelerin işlerinde gerekli becerilerde uzmanlaştığı, çalışma grubuna, örgütsel değer ve hedeflere tatmin edici seviyede uyum göstermeleri ve çalışma grubu ile kendisinden beklentide

olabilecek diğer gruplarla olabilecek çatışmaları yönlendirme aşamasıdır. Bu aşamada üç süreç değişkeni yer almaktadır. Bunlar; rol taleplerinin çözümü, görev ustalığı, grup normlarına ve değerlerine uyumdur.

Buchanan (1974: 535) sosyal etki ve örgütsel sosyalleşme literatürünün sentezinden oluşturduğu örgütsel sosyalleşme aşamalarını üç aşama olarak ele almıştır. Buna göre birinci aşama kurumsal üyeliğin ilk yılıdır. İkinci aşama iki ile dört yıl arasını, üçüncü aşama ise beş ve daha sonraki yıllara kapsayan aşamalardır. Schein'in (1978) karşılıklı kabule dayanan modeli giriş aşaması, sosyalleşme aşaması ve karşılıklı kabul aşamasından meydana gelmektedir. Porter, Lawler ve Hackman'ın (1975) ödül ve cezanın ana etkenler olarak yer aldığı modelinde, varış öncesi, karşılaşma ve değişim-kazanım aşamaları yer almaktadır. Wanous (1980) süreci; belirsizlik, çatışmaların çözümü, rollerin netliği, örgütsel uyum ve iş doyumu olmak üzere dört aşamada incelemiştir.

Sosyalleşme teorisi için yapılan çalışmalarda, aşama modelleri oluşturmaya gayret edildiği gözlenmektedir (Çalık,2003). Oluşturulan modellerin çoğu; örgütsel gerçeklikle karşı karşıya gelme ve kabul etme, rollerin netlik kazanması, örgütsel anlamda kendini bulma, başarılı sosyalleşme belirtilerini ortaya koyma gibi aşamaların birkaçını veya tamamını içermektedir (Nicholson, 1998: 523). Yapılan araştırmalarda genellikle ön sosyalleşme, alıştırma ve rol yönetimi aşamalarını içeren üç aşamalı model kullanılmıştır. Bahsedilen aşamaların tanımlarının birden fazla şekilde yapıldığı görülmektedir. Aslında bu durum yani örgütsel sosyalleşme sürecinin farklı aşamalandırılması bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarının farklılaşma nedenini açıklar durumdadır (Araza, Aslan ve Bulut, 2013).

1.2.4.1. Ön Sosyalleşme

Ön sosyalleşme aşaması örgüte yeni katılanların henüz işe başlamadan önce edindiği öğrenmeleri kapsamaktadır. Bu aşamada birey ulaşılabilir beklentiler oluşturmaya ve belirsizliklerle mücadele etmeye çalışır. Bireyin geçmiş yaşantısı, kişilik özellikleri, iş seçimi, örgütü tanıma düzeyi ve iş yapısı beklentilere yön veren unsurlardır (Çalık, 2003). Sosyalleşme beklentisi olarak da anılan bu ilk aşamada yeni gelen kişi gelecekteki işi hakkında daha fazla bilgi edinir, işte ne yapacağını hayal eder

ve yeni işte nelerin elde edilebileceğine dair geniş bir bakış açısı oluşturur (Nelson, 1987).

Ön sosyalleşme aşamasında iki konu önem arz etmektedir. Bunlar; realizm ve uygunluktur (Nelson ve Quick, 1987). Realizm, yeni katılan bireylerin örgüt ve işle ilgili realist düşüncelerini dile getirmektedir. Erişilebilir beklentilerle göreve başlayan yeni çalışanların kendisinden istenenleri keşfetmede zorlanmadığı görülmektedir (Memduhoğlu, 2008). Birey ve örgüt ilişkisi iki çeşit uygunluğa dayanır. Birincisi kişinin becerileri ve işin gerekleri arasında, ikincisi örgüt değerleri ile bireyin değerleri arasındadır (Çalık, 2003). Uygunlukta amaç beklentilerin karşılıklı eşlenmesidir. Kendi değerleri ile örgütün değerleri arasında eşleştirmeyi sağlayabilen yeni çalışanların işine motive olması, işinden memnuniyet duyması ve uzun süre işinde çalışması beklenir. İşin gerekleri ile çalışanın gereksinimlerinin uyumsuzluk yaşaması olası iş tatminsizliği ile sonuçlanabilir (Feldman, 1976b).

1.2.4.2. Karşılaşma

Feldman'ın (1976) “alışma”; Porter, Lawler ve Hackman'ın (1975) “karşılaşma”; Graen'in (1976) “ilk karşılaşma”; Brief ve arkadaşlarının (1979) “uyum göstermek olarak adlandırdığı bu aşama, sosyalleşmenin etkili olması için kritik bir süreçtir (Çalık, 2003).

Bu aşamada, çalışma ekibinin bir üyesi olmaya çabalayan yeni çalışanlardan, kendileriyle aynı düzeydeki çalışanlarla iletişim kurmaları, işin gerektirdiği becerileri öğrenmesi, herhangi bir çalışanın örgüt içindeki konumunu bilmesi ve kendisinin gelişimini değerlendirmesi beklenir (Larson, 1996, aktaran; Çalık, 2003). Feldman (1981) bu aşamayı “alışma” olarak adlandırmakta ve işe kabul gören çalışanın, örgütle ilgili düşünceleri ile bazı değerlerinde, becerilerinde ve tutumlarında oluşan değişimler sonucunda göreve uyumlu hale gelmesi olarak açıklamaktadır. Örgüte yeni giren çalışanın örgütün neye benzediğini görüyor olması ve örgüte üye olmak için katıldığı temel faaliyetlerle karakterize bir aşamadır (Van Maanen ve Schein, 1979).

Bu aşamadaki ilk etkinlik yeni işte gereken rolleri öğrenmektir. Yeni beceriler öğrenilir, yeni prosedürler benimsenir ve bunlar için genellikle yeni karşılaşılan ekipmanlar üzerinde çalışanın uzmanlaşması gereklidir. Yeni çalışan donanımlı olarak örgüte gelse bile görevi yeni bir ortamda nasıl yerine getireceğini öğrenmelidir.

Örgütteki rolleri netleştirmeye çalışma olan ikinci etkinlikte, rol gönderenler tanıtılır ve beklentiler iletilir. Bu beklentiler genellikle çelişkilidir ve belirsizlikler taşır. Ayrıca yeni çalışanın kişisel hayatı ve çalışma hayatı arasında çatışma yaşanabilir. Yeni ilişkiler kurma olan üçüncü etkinliğin, örgüt üyelerine yabancı olan yeni çalışanlar sadece işlerini yapmakta kalmayıp aynı zamanda resmi olmayan sosyal ağında da ilişkiler kurarlar (Nelson, 1987).

1.2.4.3. Değişme ve Kazanma

Feldman (1976) tarafından “rol yönetimi”; Porter tarafından “değişim ve kazanma”; Schein tarafından “karşılıklı kabul”; Louis tarafından “adaptasyon” ve Van Maanen tarafından “başkalaşım” olarak adlandırılan bu üçüncü aşamada yeni çalışanlar örgütün içindeki ve dışındaki çatışmaları yönetmeyi öğrenirler; örgütün değerleriyle paralel uygun değerlerle ve yeni tutumlar geliştirirler (Fisher, 1986).

Yeni çalışanların beklentileriyle örgüte ait talep ve beklentiler üzerinde uzlaşma sağlamaya çalışan (Araza vd., 2013) birey “dışarıdan biri” olmayı bırakıp “içeriden biri” olmayı başarmış olur. Bununla birlikte bu aşama açık ve sonu olmayan sürekli bir süreç olarak düşünülebilir (Balcı, 2003).

İşteki ilk deneyimler yeni çalışanların iş ve ev hayatı arasında, beklentiler ve iş gerekleri arasında, çalışma ekibi ile tüm örgüt arasında çatışmaları içerir. Bununla beraber yeni çalışanlar kendi değerleriyle örtüşmeyen örgüt değerleri ile çatışabilmektedir. Bu durumda kararsızlık yaşayan yeni çalışanlar, çatışmaları çözmede başarılı olur ve örgütten destek görürse, uygun rol davranışlarını edinebileceklerdir (Larson, 1996).

Feldman (1981) bu aşamayı örgütün yeni mensuplarının iş için gerekli becerilerde uzmanlaşmaları, çalıştığı ekibe, örgütün değerlerine ve amaçlarına beklenen seviyede uyum göstermeleri ve ekibinin ondan beklenti içinde bulunabileceği farklı gruplara dair engelleri kaldırmaları biçiminde tanımlamaktadır.

1.2.5. Örgütsel Sosyalleşme Modelleri

Örgütsel sosyalleşme modellerinden öne çıkan yaklaşımların çoğu üç aşamadan meydana gelmektedir. Bunları Wanous, Reichers ve Malik (2009) yapmış oldukları çalışmalarında; Feldman’ın (1976, 1981) geliştirdiği “aşama modeli”, Schein

(1968) tarafından ortaya atılan örgütlenerek değişim yaklaşımı, Buchanan'ın (1974) üç aşamalı sosyalleşme modeli, Porter, Lawler ve Hackman'ın (1975) örgütsel sosyalleşme modellerini ele almışlardır.

1.2.5.1. Feldman'ın Üç Aşamalı Giriş Modeli

Feldman'ın (1981) üç aşamalı sosyalleşme modeli ön sosyalleşme, karşılama ve değişim şeklinde modellenmektedir. Çalışanın örgütte çalışmaya başladığı ilk günün öncesinde yaşadığı öğrenmeleri içeren ön sosyalleşme aşamasında bireyler, yeni işleriyle ilgili beklentiler düzenler ve işte çalışıp çalışmama kararı alırlar (Feldman, 1976a).

Karşılaşma aşamasında birey örgüte yönelik bilgileriyle örgütün gelecekteki durumuna ilişkin öngörülerini karşılaştırır (Feldman, 1981). Bu aşamada birey yeni görevleri öğrenir, örgütteki diğer bireylerle iletişim kurar. Örgüt içindeki rolünü net olarak belirler ve örgütsel performansına ait değerlendirmede bulunur (Andur, 2014).

Son aşama olan değişim aşamasında ise yeni başlayan çalışan görevlerinde ustalaşır, yeni rollerini başarır, örgüt değerlerine ve normlarına uyum sağlayarak davranışlarında kalıcı değişimler oluşturur (Feldman, 1981). Birey böylece “dışardan biri” olmayı bırakıp “içeriden biri” olmayı başarmış duruma gelir (Balcı, 2003, 85). Ayrıca bu aşamada birey iş hayatı ile ev hayatı, kendi grubu ile kendisinden beklentisi olabilecek diğer gruplarla olan çatışmaları yönlendirir (Andur, 2014).

1.2.5.2. Schein'in Üç Aşamalı Sosyalleşme Modeli

Schein'in (1968) geliştirdiği model, Lewin'in (1958) üç adım modeli üzerinde bina edilmiş üç aşamadan meydana gelen “örgütlerde değişim modeli” olarak adlandırılmıştır.

Modelin “giriş” aşaması bireyin işe alınmadan önce gördüğü eğitimleri, işe alma ve seçim kararlarını ve işe başlama süreçlerini kapsamaktadır (Schein, 1978).

İkinci aşama olan “sosyalleşme”, işin yapılmasında gereken ana unsurlar konusunda bilgilendiği, işin nasıl gerçekleştirileceği, karşılaşılabilecek sorunlara hangi çözümlerin üretileceği gibi süreçleri kapsamaktadır. Bu yeni çalışan ve örgüt arasındaki inançlar, algılar ve resmi olmayan yükümlülükleri barındıran unsurlara

karar verir. Yeni çalışan gelecekte mensubu olacağı örgütün şablonunu zihninde çizer ve kurum da çalışanın örgütteki geleceği hususunda bilgi sahibi olur (Schein, 1978).

Son aşama olan “karşılıklı kabul” yeni katılanların grup tarafından kabullenişini, bireyin işe ve gruba adanmışlık davranışları göstermelerini içerir (Andur, 2014). Yeni çalışanların işe başlama törenlerinde, özel statü ve ayrıcalıklar verilmesi, daha fazla efor gerektiren ve önemli görülen görevlerde ve çalışmalarında resmi ve gayri resmi olarak tam üyelik verilmesi, uygulanabilen psikolojik bir sözleşme yapılması gibi çeşitli süreçleri içerir (Schein, 1978).

1.2.5.3. Buchanan’ın Üç Aşamalı İlk Meslek Modeli

Buchanan (1974) oluşturduğu modelini yeni gelen sosyalleşmesini bireyin örgütte geçirdiği zamanı ve yaşadığı tecrübeleri göz önünde bulundurarak açıklamıştır. Modelini çalışanın örgütte geçirdiği ilk yılı birinci aşama, iki ile dört yıl arası ikinci aşama ve beş yıl ile daha sonrasını üçüncü aşama olarak oluşturmuştur.

Yeni çalışanların örgütsel sosyalleşmeleri açısından ilk yılı örgütsel etki açısından, muhtemelen yönetim kariyerindeki en kritik olanıdır. Çalışanlar işlerinde altyapı sağlayacak ilk yaşantıları deneyimler ve bunların en mühim olanı atamalardaki uyumluluktur. Bu süreçte çalışanların örgüte ilişkin izlenimleri de şekillenmektedir (Buchanan, 1974). Bu aşamada yeni katılan birey için rolünün açıkça belirgin olmasını, örgüt beklentilerinin ortaya konmasını, tecrübeli çalışanların yeni gelenlere örgüt kültürü ve iklimini öğrenmelerine katkı sağlayacak yardımlarını içermektedir (Andur, 2014).

İkinci aşamayı oluşturan iki ile dört yıl arasında çalışanın kendi performansını artırıp işinde başarılı olmaya çalışır. Yeni gelenin benlik imajının örgüt tarafından desteklenmesi örgütsel bağlılıkta artışa neden olabilir. Ürün aşaması şeklinde nitelendirilecek beş yıl ve daha sonrası aşamada bireyler kurumlarına ilişkin görüşlerini sabitleştirmişlerdir ve çalıştıkları iş onlar için ekonomik değer sunan bir unsurdur (Andur, 2014).

1.2.5.4. Porter, Lawler ve Hackman Üç Aşamalı Modeli

Porter, Lawler ve Hackman (1975) bu alanda yapılan araştırmaları dikkate alarak ortaya koydukları modellerini örgüte giriş, yüzleşme, değişme ve kazanma olmak üzere üç aşamada oluşturmuşlardır.

Birinci aşama olan giriş aşaması örgütün ve yeni katılan bireylerin beklentilerinin belirlediği süreçtir. Çalışanlar sergilediği davranışlarla örgüt isteklerini yerine getiriyorsa ödüllendirilir, örgüt istekleriyle çelişki yaşıyorsa ya da çatışma mevcut ise cezalandırma görülür (Özer, 2019).

İkinci aşama olan karşılaşma, yeni çalışanların örgütle karşılaşmasını, beklentilerin istendik yönde oluşumunu, gösterilen davranışların ödül ve ceza ile değerlendirilmesini içeren aşamadır. Örgütler çalışanlara üç farklı şekilde dönüş sağlar. Bunlar; yeni çalışanların isteklerinin karşılandığı *destekleme*, yeni çalışanların beklentilerinin önemsenmediği *desteklememe* ve yeni çalışanların davranışları nedeniyle ceza verilerek cesaretlerinin ve kararlılıklarının kırıldığı *cezalandırma* şeklinde gerçekleşir (Kartal, 2007: 53).

Değişim ve kazanma aşaması, yeni gelen bireyin örgütün önem ve ilkelerini benimsediği, ilişkiler oluşturduğu, yeni tutumlar geliştirdiği ve görüşlerinde değişimler yaşadığı bir süreçtir. Bu aşamada yeni çalışanlardan kendi imajlarını değiştirmeleri beklenmektedir. Çalışanların diğer çalışanlarla yeni ilişkiler oluşturması ve örgüte ilişkin yeni değerleri içselleştirmelerini ifade etmektedir (Andur, 2014; Özer, 2019).

1.2.5.5. Wanous'un Bütünsel Yaklaşım Sosyalleşme Modeli

Diğer modellerin bir özeti niteliğindeki bu model, yeni gelenlerin sosyalleşmeleri süresince dört aşamadan geçtiklerini ileri sürer. Sırasıyla bu aşamalar; örgütsel gerçeklikle yüzleşme ve kabul etme, rol açıklığının sağlanması, kendini örgütsel bağlama yerleştirme ile başarılı sosyalleşmenin işaretlerinin keşfedilmesidir (Memduhoğlu, 2008).

Modelin ilk aşaması örgütsel gerçeklikle yüzleşme ve kabul etme, çalışanın yeni geldiği örgütte, ortamın beklentilerini karşılayıp karşılamaması, gerçeklerle örtüşüp örtüşmeyişini ifade eder (Özkan, 2019). Çalışanlar kendi değerleri ve ihtiyaçlarını gözeterik örgüt iklimi ile olan çatışmalara dair çıkarımlar yapmaktadır.

Bu aşamada hangi davranışların örgütçe desteklenip hangi davranışların cezalandırılacağını keşfeder (Balcı, 2003).

Modelin ikinci aşamasında yeni gelen çalışan örgüte dahi olmakla beraber kendisine verilen görev ve sorumluluklarla ilgili kuralları ve normları öğrenmiştir. Örgütteki diğer çalışanlar ve kendisinin rollerini tanımlamayı, diğer çalışanlar ve yöneticilerin örgüt içindeki rollerini öğrenerek karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenir. Örgütün ve kendisinin başarısına yönelik değerlendirmelerinin tutarlılığına odaklanır. Örgütsel yapı ve bilinmezliklerin daha önceden farkında olsa da çalışmaya devam edebilir (Balcı, 2003).

Üçüncü aşama çalışan kendini örgütsel bağlama yerleştirir, örgüte dahil olmanın gerektirdiği davranışları öğrenip iş hayatı dışındaki yaşantısı ile bağ kurar, bu bağlamda yaşanabilecek sorunlara örgütü dikkate alan bakış açısıyla çözüm bulur (Özkan, 2019). Aradan geçen zamanla edindiği deneyimler sayesinde karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturabilmekte ve işine yönelik bağlılık oluşturabilmektedir (Balcı, 2003).

Son aşamada sosyalleşmenin başarıyla sonuçlanabilmesi için ipuçları oluşturulmaktadır. Bireyin örgütsel güven ve bağlılık seviyesi artmakta, işinden doyum almakta ve örgütle karşılıklı kabul mesajlaşmaları yaşamaktadır. Bunun sonucu olarak bireyde işine bağlılık gösterme ve kendini motive etme davranışları gelişebilmektedir. Örgütün diğer üyeleriyle ortak kabul ve uyum ortamı meydana gelmektedir (Balcı, 2003).

1.2.6. Örgütsel Sosyalleşme Taktikleri

Örgütsel sosyalleşme taktikleri üzerine yapılan araştırmaların çoğu, Van Maanen ve Schein'in (1979) örgüte katılan yeni bireylerin üstlenecekleri rollere ilişkin geliştirdiği modele dayanmaktadır. Bu model örgütlerin kullandığı taktik çeşitlerinin, yeni gelenlerin bir vesayet, statüko veya yenilikçi rol tepkisi benimsemesini etkileyeceğini varsayar (Jones, 1986). Van Maanen ve Schein (1979), örgütlerin yeni çalışanlara ilişkin bilgi aktarımını sağlama ve sosyalleşme yaşantıları oluşturmak için bir takım sosyalleşme taktiklerinden yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Her biri bir ucu kurumsallaşmış sosyalleşmeyi diğer ucu bireysel sosyalleşmeyi temsil eden iki kutuplu olan bu altı sosyalleşme taktiği; Kolektif-Bireysel, Formal-İnformel,

Yapılandırılmış-Yapılandırılmamış, Sabit-Değişken, Seri-Ayrı, Korumacı-Ayırmacı olarak sıralanmaktadır.

- *Kolektif-Bireysel Taktikler:* Kolektif sosyalleşme taktiği, her yeni gelen çalışanla ayrı ayrı başa çıkmak yerine, onları gruplamak ve ortak deneyimler kazanmalarını sağlamak anlamına gelir (Saks ve Ashforth, 1997). Kolektif sosyalleşme taktiği bir grup çalışanın belirli sınırlar içinde ortak bir deneyim edindikleri süreci tanımlamaktadır. Buna örnek olarak askeri kurumlardaki eğitimler, lisansüstü okullardaki bilimsel eğitim, iş firmalarındaki satıcılar için yoğun grup eğitimi, uygulamalı yönetici grup eğitimleri verilebilir. Bireysel sosyalleşme taktiği, çalışanların birbirlerinden ayrı ve izole olarak az veya yoğun programlarla edindikleri tecrübe sürecini ifade etmektedir. Bunlara çıraklık eğitim programları, özel stajyer görevlendirmeleri ve iş başında eğitim uygulamaları örnek gösterebilir (Van Maanen ve Schein, 1979). Kolektif taktikler yeni gelenlerin statükoyu kabul ettiği koruyucu rol yönetimi üretir. Bireysel sosyalleşme taktikleri ise yeni gelenleri, biçilen rolleri yerine getirirken yöntem değiştirmeye teşvik ettiğinden yenilikçi rol oryantasyonu üretecektir (Filstad, 2011).
- *Formal-İnformal Taktikler:* Formal sosyalleşme taktiği, yeni gelenlerin kendileri için hazırlanmış bir dizi deneyimden geçirilirken, diğer adaylardan ayrıldığı, sınırları çizilmiş bir eğitimi tanımlamaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979). Açıkça tanımlanmış bu faaliyetler, bireyi mevcut üyelerden ayırarak, yeni gelenlerin rollerini net olarak ortaya koyar (Tuttle, 2002). İnformal sosyalleşme taktikleri, formal sosyalleşme taktiğinin aksine yeni gelenleri daha deneyimli diğer örgüt üyelerinden katı bir şekilde ayırmak için çaba göstermez (Van Maanen ve Schein, 1979). İşe yeni gelenlerin çoğu bilgiyi deneme-yanılma süreciyle öğrendiği bu faaliyetler, işle ilgili konularda yeni gelen çalışanlara yaratıcılığı artıran fırsatlar verir (Saruhan, 2017).
- *Yapılandırılmış-Yapılandırılmamış Taktikler:* Yapılandırılmış sosyalleşme taktiği örgütlerin hedef role ulaşmak için belirli ve tanımlanabilir adımların belirli bir sırayla düzenlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırılmamış sosyalleşme taktiği ise hedef role giden adımların belirli bir sıra belirtmediği, belirsizlik ve değişkenlik içeren bir süreci göstermektedir.

Yapılandırılmış sosyalleşme taktikleri incelerken her bir aşamanın bir önceki aşamada ne derece oluştuğunu veya genişlediğini not etmek oldukça önemlidir. Yapılandırılmış örgütsel sosyalleşme taktiği genellikle hiyerarşik yapılanma gösteren örgütlerde ve belirlenmiş rol ve görevlerin edinilmesinde kullanılır. Yapılandırılmamış sosyalleşme taktikleri bir kariyer için adımları sıralama ihtiyacı duymaz. Bu taktikle çalışanların bütünü hedefleyen farklı görüş açılarına sahip olması sağlanır. Dolayısıyla çalışanın yaratıcılığı gelişir. Örgütler çalışanlarının yaratıcılığını geliştirmeyi hedefliyorlarsa yapılandırılmamış sosyalleşme taktiğiyle eğitim verebilirler (Van Maanen ve Schein, 1979).

- *Sabit-Değişken Taktikler:* Sabit sosyalleşme taktikleri yeni gelen çalışanlara bir işten diğerine geçişte her aşamayı tamamlamaya yönelik kesin bir zaman çizelgesi sunar (Filstad, 2011). Belli zaman diliminde çalışanlara gerekli bilgilerin sunulduğu bu taktiklerle örgütler kariyer planında belirlenen standartlar çerçevesinde çalışanlarına ihtiyaçları olan eğitimi ulaştırırlar. Genellikle hiyerarşik yapılar için uygun olan sabit sosyalleşme taktikleri iç kariyer geçişlerinde uygulanır. Bunlara örnek olarak asker, polis ve sivil bürokrasi verilebilir. Değişken örgütsel sosyalleşme taktikleri çalışana kariyer geçişleri için açık bir bilgi sağlamaz. Birey bir sonraki kariyer noktası için ne zaman hazır olursa o zaman geçiş yapar. Bu taktikler çalışanların farklılıklar göstermesinden dolayı genellikle ortak bir kariyer programında yer almayan çalışanlara uygulanır. Değişken taktiklerde çalışanlar kendilerini diğerlerinden psikolojik ve sosyolojik olarak ayrı tutarlar. Yöneticiler terfilerin olup olmayacağını belli olmadığı bu taktiklerle, kontrolü zor çalışanları belli şartları sağlaması koşuluyla terfi alabileceğini söyleyerek kontrol altında tutabilirler (Van Maanen ve Schein, 1979).
- *Seri-Ayrı Taktikler:* Seri-ayrı sosyalleşme taktikleri deneyimli örgüt üyelerinin yeni gelen çalışanlar için rol model olarak hareket edip etmedikleri veya yeni gelenlerin tecrübe kazanma sürecini kendi başlarına anlamlandırmaları gerekip gerekmediğiyle ilgilidir (Gruman, Saks ve Zweig, 2006). Seri taktikler tecrübeli çalışanları rol modeller veya akıl hocaları olarak sunarken, ayrı taktikler tecrübeli modeller sağlamaz. Örgütten tecrübeli kişilerle sağlanan

ilişkiler, çevreyi anlamlandırmaya destek olur ve yardım için danışmanlık kaynağı sağlar (Louis, 1980). Seri olan taktikler, yeni gelenlerin yeterlilik duygusu ve tecrübe kazanmalarına yardımcı olmak için sosyal öğrenme süreçlerinden de faydalanır (Bandura, 1991).

- *Korumacı-Ayırmacı Taktikler:* Korumacı örgütsel taktikler örgüte yeni gelen çalışanların beraberinde getirdiği yetkinliklerin ve bilgilerin değişiminin örgüt tarafından istenmediği durumlarda kullanılan süreçlerdir. Çalışanının değişmesini istemeyen örgüt, çalışanının sahip olduğu yetenekleri, değerleri ve davranışları kullanmak isterler. Örgütler bu taktiği kullanarak çalışanların geliştirdikleri bireysel yetkinliklerini örgüt yararı için sarf etmelerini amaçlar. Ayırmacı örgütsel sosyalleşme taktikleri örgütler yeni gelenlerin sahip olduğu karakterlerinin değişmesini istediği durumlarda kullandıkları süreçlerdir. Yeni çalışanın başladığı işle şekillenmesi istenir. Örgüte ilk gelindiğinde ve örgüt içi kariyer geçişlerinde kullanılan taktik, örgüt kültürünün korunması ve kontrol edilmesini kolaylaştırır (Van Maanen ve Schein, 1979). Korumacı sosyalleşme taktikleri yeni gelenlere tecrübeli çalışanlardan olumlu sosyal destek sağlarken, ayırmacı sosyalleşme taktikleri yeni gelenler uyum sağlayana kadar daha olumsuz sosyal geri bildirim sağlar. Yeni gelen çalışanın alışmasının en önemli belirtisi, yeterlilik ve güven duygusu kazanmaktır (Feldman, 1976b).

1.2.7. Örgütsel Sosyalleşme Boyutları

Örgütsel sosyalleşme içeriği hakkında çok sayıda farklı görüş ortaya atılmış olsa da Chao vd.'nin (1994) geliştirdiği görüşler çoğu araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Chao vd. (1994) örgütsel sosyalleşmeyi altı boyutlu şekliyle ele almış ve bu boyutları mesleki yeterlik, kişiler, politika, örgüt dili, örgütsel amaç ve değerlere uyum, örgüt tarihi şeklinde belirlemişlerdir (Erdoğan, 2012: 55).

- *Mesleki Yeterlik:* İşin gereklerini, görev ve önceliklerini anlamanın yanı sıra rutin sorunları ele alma yolları gibi özellikleri içeren bilgi ve becerileri öğrenme olarak tanımlanır (Simosi, 2010). Feldman (1981) çalışanların işlerine ne kadar güdülenmiş olsalar da yeterli mesleki bilgi ve beceri sahibi olmadan başarılı olamayacaklarını dile getirir. Çalışanların öğrenmeleri

gereken bilgi, beceri ve yeteneklerin ne şekilde öğrenecekleri örgütsel sosyalleşme ile doğrudan ilgilidir (Chao vd., 1994).

- *Kişiler:* Fisher (1986) örgüt, çalışma ekibi ve iş hakkında bilgi sağlayacak iş arkadaşı desteğinin örgütsel sosyalleşme için önemli bir unsur olduğunu öne sürmüştür. Bu iş ilişkilerinde bireyin kişilik özellikleri, iş etkileşimleri ve örgütsel ilişkiler bireyin iş arkadaşları tarafından kabul edilmesinde etkili olmaktadır (Chao vd., 1994).
- *Politika:* Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli politikalar üretirler. Örgütsel politikalara yönelik sosyalleşme, örgüte katılan bireyin örgütteki resmi ve örtük ilişkileri fark etmesi ve güç yapılarına ilişkin bilgilenmesi sürecindeki başarısıyla yakından ilgilidir (Chao vd., 1994).
- *Örgüt Dili:* Yeni katılan bireylerin kısaltmalar, argo ve jargon gibi örgüte özgü teknik dil bilgisine sahip olma derecesidir (Bauer ve Erdoğan, 2012: 102)
- *Örgüt Amaç ve Değerleri:* Örgütün sahip olduğu amaç ve değerlerin çalışanlar tarafından kabullenilmesi birçok örgütsel sosyalleşme tanımında kendisine yer bulmuştur. Yeni katılan bireylerin örgüt amaç ve değerlerini en kısa zamanda öğrenmesi ve davranışlarını bu doğrultuda düzenlemesi örgüt açısından önemlidir. Bu boyut, örgütün belirlediği yazılı veya yazılı olmayan, açık veya gizli amaç ve değerlerin desteklenmesini içermektedir (Chao vd., 1994).
- *Örgüt Tarihi:* Yeni gelenlerin bir örgütün geleneklerini, kabullerini, mitlerini ve ritüellerini bilme derecesini ifade eder (Chao vd., 1994). Kısaca, yeni bireylerin katıldıkları örgütün geçmişten gelen kültürünü ve tarihini bilmesini içermektedir (Erdoğan,2012).

1.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.3.1. Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Liderlik stillerine yönelik alan yazın taraması yapılarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmuştur.

1.3.1.1. Liderlik Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karabağ-Köse (2013) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katıldığı araştırmasında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme ilişkisi üzerinde örgütsel sessizliğin ve katılımcı kararın etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, en yüksek düzeyde ilişkilerin örgütsel öğrenme ile dönüşümcü liderlik ve karara katılım değişkenleri arasında gerçekleştiğini göstermiştir. Karara katılım değişkeninin dönüşümcü liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Yalçın (2014) liderlik stilleri ile iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelediği araştırmasında, dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık ve iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler görülmüştür. Dönüşümcü liderlik stilinin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılığın yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Özsarı (2020) İstanbul ilinde görev yapan 661 öğretmenin katıldığı araştırmada, okul müdürlerinin kariyer yönetim yeterlikleri ve liderlik stillerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin en yüksek ortalama dönüşümcü liderlik boyutunda, en düşük ortalama ise serbest bırakıcı liderlik boyutunda sahip olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin yüksek düzeyde kariyer yönetim yeterliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Kariyer yönetim yeterliği ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Sever (2020) farklı eğitim kademelerinde görevli 452 öğretmenin katıldığı araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulun örgütsel çekiciliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar göre; dönüşümcü liderlik ve kültürel liderlik stilleri ile örgütsel çekicilik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, dönüşümcü ve kültürel liderlik stillerinin örgütsel çekiciliği anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Yıldırım (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tezi araştırmasında, liderlik stilleri ile örgütsel sinerji ilişkisi incelenmiştir. 500 öğretmenin görüşlerine başvuru yapılan araştırmada, liderlik stilleri boyutları ile örgütsel sinerji boyutları arasında yüksek, orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır. Ayrıca liderlik stilleri boyutlarının örgütsel sinerji boyutlarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Sarıbıyık (2022) farklı eğitim kademelerinde görevli 413 öğretmenin katıldığı araştırmada, örgütsel mutluluk düzeyi ile liderlik stilleri ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada, dönüşümcü liderlik ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönde orta düzeyde, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Örgütsel mutluluğun en çok ilişkili olduğu liderlik stiline dönüşümcü liderlik, en az ilişkili olduğu liderlik stiline sürdürümcü liderlik olduğu görülmüştür. Ayrıca dönüşümcü liderlik stili örgütsel mutluluğun yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yurttaş (2022) yapmış olduğu doktora tezi araştırmasında, liderlik stilleri ile okul kültürü ve okul dinamizmi ilişkisi incelenmiştir. Okul müdürleri en yüksek ortalama değerine dönüşümcü liderlikte, en düşük ortalama değerine serbestlik tanıyan liderlikte sahiptir. Öğretmenler okullarında görev kültürünün hâkim olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul dinamizmi ve liderlik stilleri arasındaki ilişkinin en çok pozitif yönlü olarak dönüşümcü liderlik, en az negatif yönlü olarak serbestlik tanıyan liderlikte olduğu; okul dinamizmi ve okul kültürü arasındaki en yüksek ilişkinin başarı kültürü ile en düşük ilişkinin ise bürokratik kültür ile olduğu bulunmuştur. Liderlik stilleri boyutlarıyla okul kültürü ve okul dinamizmi boyutları arasında çoğunlukla orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

1.3.1.2. Liderlik Stilleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jarret (2021) “Preferred Principal Leadership Styles Conducive to Teacher Retention” adlı doktora çalışmasında öğretmenleri motive eden liderlik stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri Güney Karolina eyaletinde bir eğitim bölgesinde gerçekleştirilmiş olup nitel bir çalışmadır. Araştırmacı, katılımcıların ortaya koyduğu gibi öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarına dayanarak, öğretmenler tarafından tercih edilen, dönüşümcü liderlik olan ana liderlik tarzını tanımlayabilmiştir. Dönüşümcü liderlerin çalışan motivasyonuna odaklandığı, iletişimi desteklediği ve işyeri kültürünü geliştirdiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Francisco (2019) yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çalışmanın örneklemini olarak Filipinler’in Bulacan eyaleti Plaridel ilçesindeki 260 ortaokul

öğretmeninden veri sağlamıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin on bir değişkenin hepsinin, öğretmenlerin özyeterliklerini etkilediği, etkinlik ve koşullu ödülün öğretmenlerin özyeterliğini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.

Ernst (2019) “The Relationship of Stress and Leadership on Teacher Morale” adlı araştırmasında okul liderliğinin ve kişisel stresin öğretmen morali üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın katılımcıları Amerika Birleşik Devletleri Utah Eyaletindeki kırsal bir eğitim bölgesinde görev yapmakta olan 815 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarında okul müdürünün liderlik stili ile öğretmenlerin genel morali arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra okul müdürünün liderlik tarzının, öğretmenlerin güvensizlik duygular üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Boateng (2012) tarafından yapılan çalışmada mesleki eğitim kurumlarının müdürlerinin güçlü yönlerini ve liderlik gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için liderlik stilleri ve etkililikleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gana’da yer alan mesleki eğitim kurumlarında görev yapan 284 yönetici ve akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmada mesleki teknik kurum müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik türlerinin bir kombinasyonu kullandığı, iki liderlik türünün sonuçları yakın olsa da müdürlerin dönüşümcü olmaktan çok etkileşimci liderlik türünde oldukları tespit edilmiştir.

1.3.2. Örgütsel Sosyalleşme ile İlgili Araştırmalar

Örgütsel sosyalleşmeyle ilgili literatür incelenerek yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

1.3.2.1. Örgütsel Sosyalleşme ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Kartal (2003) okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımıyla yaptığı araştırmasında örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 138 yönetici ve 401 öğretmenin katılım sağladığı araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların en yüksek ortalamalara örgütsel bağlılık boyutunda, en düşük ortalamalara ise kabullenme boyutunda sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada iş

doyumu boyutunda yöneticiler ve öğretmenler arasında yöneticiler lehine farklılaşma bulunurken, diğer boyutlarda farklılaşma görülmemiştir. Alt boyutlarda cinsiyete göre farklılaşma tespit edilemezken, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre bazı farklılaşmalar elde edilmiştir.

Demirer (2014) 594 lise öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile özdeşleşme düzeyleri ve birlikte çalışma yeterlikleri ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; elde edilen en yüksek ortalamalar örgütsel sosyalleşmede mesleki yeterlik boyutunda, örgütsel özdeşleşmede özdeşleşme boyutunda belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler birlikte çalışma yeterliliklerine “katılıyorum” seviyesinde sahiptirler. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki gözlenmiştir. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri ile örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırma örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri birlikte çalışma yeterliliğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Andur (2014) ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel bağlılıklarını birtakım değişkenler yönünden incelemiştir. Araştırmaya katılan 730 öğretmenin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırmada örgütsel sosyalleşme ile örgütsel bağlılık boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler mevcuttur. Örgütsel sosyalleşme tek başına örgütsel bağlılığın yordayıcısı olmasının yanı sıra cinsiyet, medeni hal, branş değişkenlerinin ilave edilmesiyle bu anlamlı etkinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aliyev (2014) bir bankada operasyon yürütme biriminde görev yapan 156 personelin görüşlerinin alınarak yürüttüğü çalışmada, personelin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada örgütsel sosyalleşme ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel sosyalleşme örgütsel özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez (2016) 454 öğretmenin görüşlerine başvurarak yürüttüğü çalışmada, örgütsel sessizlik ile örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişkinin

incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada örgütsel sosyalleşme boyutları ile örgütsel sessizlik boyutları arasında genellikle negatif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur.

Demirci (2018), Polis Akademisi Başkanlığı'nın bünyesinde eğitimini sürdüren komiser yardımcılar adaylarının katılımıyla yürüttüğü araştırmasında, örgütsel sosyalleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma teorik eğitim öncesi, teorik eğitim sonrası ve uygulamalı eğitim sonrasında olmak üzere üç aşamalı şekilde gerçekleşmiştir. Araştırmada örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide teorik eğitim öncesinde zayıf düzeyde, teorik eğitim sonrasında ve uygulamalı eğitim sonrasında orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama eğitiminin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine pozitif yönde etki yaptığı; teorik eğitimlerin örgütsel sosyalleşme üzerine pozitif yönde etkisi bulunurken örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

1.3.2.2. Örgütsel Sosyalleşme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cotner-Klingler (2013) yaptığı doktora tezi çalışmasında yeni öğrenci işleri personellerinin kendi bildirdiği oryantasyon ve örgütsel sosyalleşme deneyimlerini araştırmıştır. Böylece araştırmada oryantasyon ile örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucu belirli bir oryantasyon programına katılan bireylerin, bir oryantasyon sürecine katılmayan bireylere göre daha fazla sosyalleştiği bulgusunu içermektedir. Bunun yanında, oryantasyona katılmış ve daha önce öğrenci işleri deneyimi olan profesyoneller ile oryantasyona katılmayan ve daha önce öğrenci işleri deneyimi olmayan profesyoneller arasında bireylerin örgütsel sosyalleşmesinde önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Son olarak amaçlı yönelimin örgütsel sosyalleşmeyi yordamada kendine özgü bir özelliği olduğu belirlenmiştir.

Žukauskaitė (2009), yaptığı doktora tezi çalışmasında mentorun yeni çalışanların sosyalleşmesindeki rolünü analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Litvanya'nın farklı bölgelerinde alt birimlere sahip altı büyük şirketten 373 yeni çalışan ve 56 mentor üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları LMX (Lider-üye değişimi), çalışma ortamı, grup büyüklüğü, mentorluk programları gibi unsurların yeni gelenlerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Mentora sahip olan ve olmayan yeni çalışanların örgütsel sosyalleşme düzeyleri benzerlik

göstermiştir. Yüksek kaliteli LMX, direktif liderlik tarzı ve arkadaş canlısı çalışma ortamı yeni çalışanların sosyalleşmesini hızlandırır ve yeni çalışanların mentorları olmadığında bu faktörler ciddi ölçüde daha önemlidir. Mentorların mesleki ve sosyal yeterlilikleri ve örgütsel bağlılıkları, yeni çalışanların sosyalleşmesiyle en çok ilişkili özelliklerdir.

Bengtson, Zepeda ve Parylo (2013) tarafından yapılan çalışma, okul müdürlerinin başarılı olmasında örgütsel sosyalleşmenin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. 2007-2008 yılı Georgia eyaletinde dört okul bölgesinden 29 katılımcı okul müdürü seçilmiş ve araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen dört okul bölgesinde öne çıkan sosyalleşme taktikleri toplu, formal, informal, seri ve korumacı olarak belirlenmiştir. Birey gruplarının kolektif bir taktik olarak liderlik eğitiminden birlikte geçmesi dört sistemde de belirgin olarak görülmüştür. Ayrıca üç küçük eğitim bölgesindeki katılımcıların, sosyalleşme deneyimlerinin günlük işlerine dahil edildiği gayri resmi taktikler yaşadıklarını tespit edilmiştir. Seri sosyalleşme taktığının kullanımını belirleyen dört sistemden üçünde hem resmi hem de gayri resmi mentorluk belirlenmiştir.

Peltokorpi, Feng, Pustovit, Allen ve Rubenstein (2022), yaptıkları çalışmalarında örgütsel sosyalleşme çabaları ile yeni çalışanların bireysel farklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çeşitli kuruluşlardan 12 ay boyunca dört zaman diliminde 676 yeni çalışandan toplanan veriler araştırma için kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, harici bir iş kontrol odağına sahip yeni gelenlerin, kurumsallaşmış sosyalleşme taktikleri altında daha yüksek sosyal entegrasyon ve yerleşiklik, daha düşük çalışan sirkülasyonu gösterdiği görülmüştür. Ancak bireyselleştirilmiş taktikler altında daha düşük sosyal entegrasyon ve yerleşiklik, daha yüksek çalışan sirkülasyonu verilerine ulaşılmıştır. Bireyselleştirilmiş taktiklere göre kurumsal taktiklerin çalışan sirkülasyonunu 9 kat düşürdüğü görülmüştür. Buna karşılık, içsel bir iş kontrol odağına sahip yeni gelenler, sosyal entegrasyon, yerleşiklik veya çalışan sirkülasyonu açısından her iki sosyalizasyon taktiği yaklaşımından daha az etkilendiği görülmüştür.

1.3.3. Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sosyalleşme İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Çalışkan (2009) özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında yöneticilerin algılanan liderlik tarzları ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini incelemiştir. 180 öğretmenin katılım sağladığı araştırmada elde edilen sonuçlara göre; özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyalleşme ortalamalarının yöneticilerin algılanan liderlik tarzlarına göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri cinsiyet, medeni hal ve kurum türü değişkenlerine göre farklılaşmazken; yaş, mesleki kıdem ve kurumdaki görev süresi bakımından anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir.

Erden (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşmenin örgütsel adanmışlığı yordamasını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları örgütsel sosyalleşme, sürdürümcü aktif liderlik, sürdürümcü pasif liderlik, dönüşümcü gelişimci liderlik, dönüşümcü güdülenme liderlik değişkenlerinin örgütsel adanmışlığı yordadığını göstermiştir.

Aydın Turan (2019) yaptığı araştırmada, öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 302 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğunun örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, algılanan dönüşümcü liderlik düzeyinin de yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel sosyalleşme düzeyi puanları ile dönüşümcü liderlik düzeyi puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca iki değişkene ait alt boyutlar arasındaki ilişkilerinde yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

Karaer (2020) yürüttüğü yüksek lisans tez araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuş olup, öğretmenlerin en yüksek örgütsel sosyalleşme düzeyinin bağlılık boyutunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerine yönelik liderlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin hem dönüşümcü liderlik hem de sürdürümcü liderlik olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile sosyalleşmenin bağlılık ve kabullenme boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki; okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik

stili ile sosyalleşmenin iş doyumu, motivasyon ve bağlılık boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; bir değişme söz konusuysa nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2015: 81-82).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Giresun il merkezinde bulunan MEB'e bağlı liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Giresun il merkezinde toplam 19 lise ve bu okullarda görev yapmakta olan 754 öğretmen bulunmaktadır. Evren üzerinden örnekleme alınacak öğretmen sayısının belirlenmesinde kullanılacak örneklem büyüklüğü formülü aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015: 96).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri

p: Araştırılan olayın görülme sıklığı

q: Araştırılan olayın görülmemesi sıklığı

d: Sapma miktarı

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, en büyük varyans verecek şekilde p=q= 0,5 alınmıştır. Araştırılan olayın %95 güven aralığında d=0,05 sapma miktarı ile

t değeri 1,96 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2015: 96). Bu araştırmanın örneklem büyüklüğü

$$n = \frac{754 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (754 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = 254,71 \text{ dir.}$$

Verilerin analizi için 291 öğretmenden elde edilen verilerin, evreni temsil edebilecek yeterlilikte olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, hizmet yılı, kurumdaki hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine yönelik dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem kapsamına alınan öğretmenlere yönelik tanımlayıcı istatistikler

Özellikler	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	150	51.5
	Erkek	141	48.5
	Toplam	291	100
Medeni Durum	Bekar	56	19.2
	Evli	235	80.8
	Toplam	291	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	13	4.5
	6-10 yıl	49	16.8
	11-15 yıl	41	14.1
	16-20 yıl	65	22.3
	21 yıl ve üzeri	123	42.3
	Toplam	291	100
Kurumdaki Görev Süresi	1-3 yıl	89	30.6
	4-6 yıl	71	24.4
	7-9 yıl	54	18.6
	10 yıl ve üzeri	77	26.5
	Toplam	291	100
Branş	Sayısal	82	28.2
	Sözel	148	50.9
	Yetenek	61	21
	Toplam	291	100
Okul Türü	Anadolu Lisesi	99	34
	Meslek Lisesi	146	50.2
	Sosyal Bilimler / Fen Lisesi	46	15.8
	Toplam	291	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 291 lise öğretmeninin 150 (%51.5) kadın, 141 (%48.5) ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 56 (%19.2) bekar, 235 (%80.8) evli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde 13 (%4.5) öğretmenin 1-5 yıl, 49 (%16.8) öğretmenin (6-11) yıl, 41 (%14.1) öğretmenin 11-15 yıl, 65 (% 22.3) öğretmenin 16-20 yıl, 123 (%42.3) öğretmenin 21 yıl ve üzeri şeklinde hizmet sürelerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları kurumdaki görev süresi incelendiğinde 89 (%30.6) öğretmenin 1-3 yıl, 71 (%24.4) öğretmenin 4-6 yıl, 54 (%18.6) öğretmenin 7-9 yıl, 77 (% 26.5) öğretmenin 10 yıl ve üzerinde süresidir şu an görev yaptıkları okulda çalıştıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Liderlik Stilleri Ölçeği, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.3.1. Liderlik Stilleri Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik öğretmen algılarını belirlemek için Akçakoca ve Bilgin (2016) tarafından geliştirilen “Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik şeklinde olup her alt boyuta ait 5 madde bulunmaktadır. Ölçek boyutları ve madde numaraları Tablo 2’te yer almaktadır.

Tablo 2. Liderlik stilleri ölçeği alt boyutları, ölçeğin madde numaraları ve madde sayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Madde Sayısı
Dönüşümcü Liderlik	1,2,3,4,5	5
Öğretimsel Liderlik	6,7,8,9,10	5
Kültürel Liderlik	11,12,13,14,15	5
Vizyoner Liderlik	16,17,18,19,20	5
Etik Liderlik	21,22,23,24,25	5

Kaynak: Akçakoca ve Bilgin, 2016

Çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve oluşturulacak alt ölçekler için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA için Kaiser Meyer-Olkin

(KMO) katsayısı belirlenmiş ve Barlett Sphericity Testi uygulanarak analiz yapılmıştır (Akçakoca ve Bilgin, 2016). KMO'nun .60'tan yüksek ve Bartlett's küresellik testinin anlamlı ($<.05$) olması verilerin faktör analizine uygunluğunu gösterir. (Büyüköztürk, 2017, 136). Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .84 ve Bartlett's küresellik testi .00 belirlenmiştir. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygunluğunu gösterir. Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanan 25 maddeden öz değeri 1'in üzerinde bulunan beş faktöre ulaşılmıştır. Madde faktör yükleri 0,50-0,79 aralığında bulunmuştur. Faktör yük değeri, 0,45'ten düşük ve birden fazla faktörde, .10'dan daha az bir farkla yer alan madde bulunmadığından ölçekte değerlendirmeye alınmayan madde olmamıştır. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .92 şeklinde belirlenmiştir. Alt boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları dönüşümcü liderlik alt boyutu “.79”, kültürel liderlik alt boyutu “.75”, vizyoner liderlik alt boyutu “.84”, öğretimsel liderlik alt boyutu “.82” ve etik liderlik alt boyutu “.82” şeklinde elde edilmiştir (Akçakoca ve Bilgin, 2016).

Bu araştırmada için Liderlik Stilleri Ölçeği Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Liderlik stilleri alt boyutlarının güvenirlik katsayısı değerleri dönüşümcü liderlik boyutu için .94, etik liderlik için .83, kültürel liderlik için .92, vizyoner liderlik .95, öğretimsel liderlik boyutu için .92 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için güvenirlik katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenirlik katsayısı değerlerinin .70 ve üzerinde bir değer olması ölçek güvenilirliği için yeterliliğin sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2017, 183).

Ölçeklerin normallik dağılımının belirlenmesi için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanmıştır. Boyutlara göre çarpıklık değer ve basıklık değeri sırasıyla; dönüşümcü liderlik boyutu için çarpıklık değeri -.82 ve basıklık değeri -.08, öğretimsel liderlik boyutu için çarpıklık değeri -.81 ve basıklık değeri -.26, kültürel liderlik boyutu için çarpıklık değeri -.80 ve basıklık değeri -.27, vizyoner liderlik boyutu için çarpıklık değeri -.89 ve basıklık değeri -.18, etik liderlik boyutu için çarpıklık değeri -.77 ve basıklık değeri -.24 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan çarpıklık değeri -.83 ve basıklık değeri -.28 olarak elde edilmiştir. Ölçeklerin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.5 ve +1.5 aralığında bulunması grupların normal dağıldığı şeklinde yorumlanır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

2.3.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini değerlendirmek için Erdoğan ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tip derecelendirme ölçeği olarak geliştirilmiştir. Ölçek hazırlama sürecinde ilgili alan yazın taraması yapılarak ölçek maddeleri oluşturulmuş, yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçek maddelerinin beş faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Böylece ölçek kişiler arası ilişkiler, güç ve politika, örgüt dili ve tarihi, mesleki yeterlilik, örgütsel amaç ve değerlere uyum olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek boyutları ve madde numaraları Tablo 3’te verilmiştir (Erdoğan ve Dönmez, 2019).

Tablo 3.Örgütsel Sosyalleşme ölçeği alt boyutları, madde numaraları ve madde sayısı

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Madde Sayısı
Mesleki Yeterlik	1,2,3,4,5	5
Kişiler Arası İlişkiler	6,7,8,9,10,11	6
Örgüt Dili ve Tarihi	12,13,14,15	4
Güç ve Politika	16,17,18,19	4
Amaç ve Değerlere Uyum	20,21,22,23,24	5

Kaynak: Erdoğan ve Dönmez, 2019

Erdoğan ve Dönmez (2019) geliştirdikleri ölçeğe yönelik yaptıkları analizler sonucunda ölçekte bulunan 24 maddenin öz değerinin 1’den büyük olduğu ve 5 faktör etrafında yer aldığı görülmüştür. İncelemelerde maddeler yer aldıkları faktörlerle kavramsal yapı olarak uyum göstermekte ve yalnızca tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmaktadırlar. AFA sonucunda elde edilen örgütsel sosyalleşme ölçeğinin beş faktörlü yapısına yönelik model veri uyumunu değerlendirme amacıyla birinci-düzye ve ikinci-düzye DFA yapılmıştır. Birinci-düzye ve ikinci-düzye DFA sonuçlarına göre ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı ve yapı geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini için yapılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı kişiler arası ilişkiler alt boyutu için .91, mesleki yeterlilik alt boyutu için .88, örgüt politikası alt boyutu için .87, örgüt dili ve tarihi alt boyutu için .84, amaç ve değerlere uyum alt boyutu için .85 olarak tespit edilmiştir (Erdoğan ve Dönmez, 2019).

Bu araştırma için Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Boyutlara göre güvenilirlik katsayıları mesleki yeterlik boyutu için .86, kişilerarası ilişki boyutu için .84, örgüt tarihi ve dili boyutu için .79,

güç ve politika boyutu için .80, örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutu için .90 olarak belirlenmiştir. Bütün maddeleri içeren, ölçeğin bütün olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı .93'tür. Ölçeklerin güvenirlik katsayısı değerlerinin .70 ve üzerinde bir değer olması ölçek güvenirliği için yeterliliğin sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2017: 183).

Ölçeklerin normallik dağılımını belirlemek için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanmıştır. Boyutlara göre çarpıklık değeri ve basıklık değeri sırasıyla; mesleki yeterlik boyutu için çarpıklık değeri -.52 ve basıklık değeri -.43, kişilerarası ilişki boyutu için çarpıklık değeri -.28 ve basıklık değeri -.70, dil-tarih boyutu için çarpıklık değeri -.19 ve basıklık değeri -.68, güç ve politika boyutu için çarpıklık değeri -.24 ve basıklık değeri -.73, amaç ve değerlere uyum boyutu için çarpıklık değeri -.51 ve basıklık değeri -.63 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan çarpıklık değeri -.17 ve basıklık değeri -.80 olarak elde edilmiştir. Ölçeklerin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.5 ve +1.5 aralığında bulunması grupların normal dağıldığı şeklinde yorumlanır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

2.3.3. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, lise öğretmenlerden demografik özelliklerine ilişkin verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, medeni durum, branş, hizmet süresi, kurumdaki görev süresi, okul türü ifadeleri bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Veri toplama sürecinden önce Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Etik Kurulundan yapılacak çalışmalar için 2022/175 karar sayısıyla izin ve onay alınmıştır. Araştırma örneklemini olan Giresun il merkezi kamu liselerinde istenilen çalışmanın yürütülmesi için Giresun Valiliğinden (Ek-1) ve Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-2) gereken izinler alınmıştır. Örnekleimde yer alan Giresun il merkezi kamu liselerinde görev yapan öğretmenler ziyaret edilerek veri toplama araçları (Ek-4) araştırmacının kendisi tarafından dağıtılmıştır. Verilerin toplanmasından önce katılımcılara gerekli

bilgilendirme ve açıklamalar yapılmış olup katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmenlere dağıtılan veri setlerinden 302 adet geri dönüş sağlamıştır. Toplanan 302 veri setinden amaçlara uygun görülmeyen 11 tanesi çıkarılmıştır. Geriye kalan 291 veri seti araştırma analizinde kullanılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Bu araştırmada veri analizi için SPSS 21 (Statistical Package Program for Social Sciences) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemleri göz önünde bulundurularak uygun teknikler kullanılmıştır.

Araştırmada demografik değişkenlere ait verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin demografik değerlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için Bağımsız Örneklem t-Testi; branş, hizmet süresi, kurumdaki görev süresi, okul türü değişkenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna ulaşmak için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin liderlik stilleri alt boyutları tarafından yordanmasına yönelik regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden Liderlik Stilleri Ölçeği ve Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Tablo 4’te ölçek seçenekleri ve puan aralıkları verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek seçenekleri ve puan aralıkları

Ölçekler	Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları
LSÖ ÖSÖ	Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00
LSÖ ÖSÖ	Katılıyorum	4	3.40-4.19
LSÖ ÖSÖ	Kısmen Katılıyorum	3	2.60-3.39
LSÖ ÖSÖ	Katılmıyorum	2	1.80-2.59
LSÖ ÖSÖ	Tamamen Katılmıyorum	1	1.00-1.79

2.6. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

2.6.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik stillerine ilişkin betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular ile okul yöneticilerinin liderlik stillerinin; cinsiyete, medeni duruma, bransa, hizmet süresine, kurumdaki görev süresine, okul türüne göre farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

2.6.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Boyutlar Düzeyinde İncelenmesi

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik alt boyutlarında istatistiksel olarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Dönüşümcü Liderlik	291	3.96	.89
Öğretimsel Liderlik	291	3.86	.91
Kültürel Liderlik	291	3.88	.96
Vizyoner Liderlik	291	3.95	.96
Etik Liderlik	291	4.23	.72

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarının dönüşümcü liderlik boyutunda ($\bar{X}$ =3.96) “yüksek”, öğretimsel liderlik boyutunda ($\bar{X}$ =3.86) “yüksek”, kültürel liderlik boyutunda ($\bar{X}$ =3.88) “yüksek”, vizyoner liderlik boyutunda ($\bar{X}$ =3.95) “yüksek”, etik liderlik boyutunda ($\bar{X}$ =4.23) “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Tabloda öğretmenlerin en düşük öğretimsel liderlik algısına, en yüksek ise etik liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Akçakoca ve Bilgin (2016) çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel, etik, vizyoner, dönüşümcü ve kültürel liderlik algı düzeylerinin “Katılıyorum” olduğunu belirlemişlerdir. Sever (2020) araştırmasında öğretmenlerin

öğretimsel, etik, vizyoner, dönüşümcü ve kültürel liderlik algılarının “yüksek” düzeyde; Duman (2021) araştırmasında öğretmenlerin dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Canbaz (2019) ve Batır (2022) çalışmalarında öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarının, Kahvecioğlu (2022) etik liderlik algılarının, Eren (2020) öğretimsel liderlik algılarının, Akgül (2019) kültürel liderlik algılarının, Özdilek (2019) vizyoner liderlik algılarının, Haban (2018) ve Bayat (2019) etik liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, Akçakoca ve Bilgin (2016), Sever (2020), Duman (2021), Canbaz (2019), Batır (2022), Kahvecioğlu (2022), Eren (2020), Akgül (2019), Haban (2018) ve Bayat’ın (2019) araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik özellikleri gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin okulu ilgilendiren hemen her konuda sorumluluk sahibi olması ve rol alması çoğu liderlik stillerine ait özellikleri göstermesini destekliyor olabilir.

2.6.2.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlere Yönelik Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, hizmet süresi, kurumdaki görev süresi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiksel veriler elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	150	3.93	.97	289	-.68	.49
	Erkek	141	4.00	.84			
Öğretimsel Liderlik	Kadın	150	3.81	.98	289	-.98	.32
	Erkek	141	3.92	.83			
Kültürel Liderlik	Kadın	150	3.84	1.01	289	-.70	.47
	Erkek	141	3.92	.90			
Vizyoner Liderlik	Kadın	150	3.92	1.00	289	-.47	.63
	Erkek	141	3.98	.92			
Etik Liderlik	Kadın	150	4.19	.79	289	-.91	.36
	Erkek	141	4.27	.64			

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlere ait cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde dönüşümcü liderlik [$t_{(289)}=-.68$, $p>.05$], öğretimsel liderlik [$t_{(289)}=-.98$, $p>.05$], kültürel liderlik [$t_{(289)}=-.70$, $p>.05$], vizyoner liderlik [$t_{(289)}=-.47$, $p>.05$] ve etik liderlik [$t_{(289)}=-.91$, $p>.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Karaca (2021) öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını sonucuna ulaşmıştır. Duman (2021) öğretimsel liderlik, Sever (2020) kültürel liderlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Can (2022) ve Delioğlu (2022) ise çalışmalarında öğretmenlerin liderlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, Karaca (2021), Duman (2021), Sever (2020)’in yaptığı çalışmalardan elde edilen bulgularla benzeşmemektedir. Ancak, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, Can (2022) ve Delioğlu (2022) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bu veriler; öğretmenler arasındaki cinsiyet farklılığının, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik algılarında farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Bekar	56	4.23	.56	289	3.33	.01*
	Evli	235	3.90	.95			
Öğretimsel Liderlik	Bekar	56	4.06	.64	289	2.31	.02*
	Evli	235	3.82	.96			
Kültürel Liderlik	Bekar	56	4.09	.83	289	1.82	.06
	Evli	235	3.83	.98			
Vizyoner Liderlik	Bekar	56	4.16	.82	289	1.78	.07
	Evli	235	3.90	.98			
Etik Liderlik	Bekar	56	4.38	.62	289	1.75	.08
	Evli	235	4.20	.74			

$p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlere ait medeni durum değişkeni göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik stilli algı puanlarında, dönüşümcü liderlik [$t_{(289)}=3.33$, $p<.05$] ve öğretimsel liderlik [$t_{(289)}=2.31$, $p<.05$] boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma görülmektedir. Bekar öğretmenlerin dönüşümsel liderlik boyutundaki liderlik stili algısı ($\bar{X}=4.23$), evli öğretmenlerden ($\bar{X}=3.90$) daha fazladır. Bekar öğretmenlerin öğretimsel liderlik boyutundaki liderlik stili algısı ($\bar{X}=4.06$), evli öğretmenlerden ($\bar{X}=3.82$) daha fazladır. Öğretmenlerin liderlik stili algıları kültürel liderlik [$t_{(289)}=1.82$, $p>.05$], vizyoner liderlik [$t_{(289)}=1.78$, $p>.05$] ve etik liderlik [$t_{(289)}=1.75$, $p>.05$].boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma görülmemektedir.

Uzun (2021) evli öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının bekarlara göre daha yüksek olarak farklılaştığını belirtmiştir. Özdilek (2019) öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarının, Tuna (2014) kültürel liderlik algılarının, Köse (2020) etik liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları Uzun (2021), Özdilek (2019), Tuna (2014) ve Köse (2020) tarafından yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar vermektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin branş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Branş değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ANOVA sonuçları

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Dönüşümcü Liderlik	A.Sayısal	82	3.94	.91	2-288	.96	.38	-
	B.Sözel	148	4.03	.82				
	C.Yetenek	61	3.84	1.03				
Öğretimsel Liderlik	A.Sayısal	82	3.83	.92	2-288	.80	.44	-
	B.Sözel	148	3.92	.84				
	C.Yetenek	61	3.76	1.05				
Kültürel Liderlik	A.Sayısal	82	3.86	.93	2-288	2.29	.14	-
	B.Sözel	148	3.98	.89				
	C.Yetenek	61	3.67	1.12				
Vizyoner Liderlik	A.Sayısal	82	3.86	.95	2-288	3.88	.03	B-C
	B.Sözel	148	4.10	.88				
	C.Yetenek	61	3.72	1.09				
Etik Liderlik	A.Sayısal	82	4.21	.73	2-288	2.32	.09	-
	B.Sözel	148	4.31	.69				
	C.Yetenek	61	4.07	.78				

$p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin branş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan “Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçlarında gösterilmiştir. Tablo ya göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri, dönüşümcü liderlik [$F_{(2-288)}=.96, p>.05$], öğretimsel liderlik [$F_{(2-288)}=.80, p>.05$], kültürel liderlik [$F_{(2-288)}=2.29, p>.05$], etik liderlik [$F_{(2-288)}=2.32, p>.05$] boyutlarında öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri vizyoner liderlik boyutunda [$F_{(2-288)}=3.88, p<.05$] öğretmenlerin branş değişkeni bakımından farklılaşmaktadır.

Bu araştırma sonucuna göre vizyoner liderlik stili alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmalar yaşanmaktadır. Farklılaşma gösteren grupları belirlemek için Post Hoc analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır.

Bu test sonucuna göre anlamlı farklılığın sözel ders branşı öğretmenleri ile yetenek ders branşı öğretmenlerinin arasında olduğu belirlenmiştir. Sözel branş öğretmenlerinin ile yetenek branşı öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik vizyoner liderlik stili algılarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. Sözel branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.10$), yetenek branşı öğretmenlerine ($\bar{X}=3.72$) göre okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde vizyoner lider olarak algılamaktadır.

Deniz (2020) sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının sözel, sayısal ve meslek dersi öğretmenlerinden daha yüksek; sözel ders öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının görsel/müzik öğretmenlerinden daha düşük olarak farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Uğurlu ve Ceylan (2012) fen grubu branşı öğretmenlerinin etik liderlik algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aytaç (2021) branş öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algısının sınıf ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babil (2009) ve Özdilek (2019) öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarının, Korku (2021) etik liderlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonucunu belirtmiştir. Bu çalışma Deniz (2020), Uğurlu ve Ceylan (2012), Aytaç (2021), Babil (2009) ve Özdilek (2019) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir. Bunun nedeni verilerin farklı kademelerdeki okullardan elde edilmesi veya örneklemin farklı yapıda olması olabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin hizmet süresine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Hizmet süresine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Dönüşümcü Liderlik	A. 1-5 yıl	13	4.56	.43	4-286	1.60	.17	-
	B. 6-10 yıl	49	3.88	.83				
	C. 11-15 yıl	41	3.96	.91				
	D. 16-20 yıl	65	3.96	.87				
	E. 21+ yıl	123	3.94	.95				
Öğretimsel Liderlik	A. 1-5 yıl	13	4.36	.51	4-286	1.47	.21	-
	B. 6-10 yıl	49	3.73	.94				
	C. 11-15 yıl	41	3.95	.93				
	D. 16-20 yıl	65	3.90	.85				
	E. 21+ yıl	123	3.81	.94				
Kültürel Liderlik	A. 1-5 yıl	13	4.44	.57	4-286	1.51	.19	-
	B. 6-10 yıl	49	3.82	.98				
	C. 11-15 yıl	41	3.92	.92				
	D. 16-20 yıl	65	3.95	.92				
	E. 21+ yıl	123	3.80	1.00				
Vizyoner Liderlik	A. 1-5 yıl	13	4.55	.49	4-286	1.59	.01	A-B
	B. 6-10 yıl	49	3.84	.99				A-D
	C. 11-15 yıl	41	4.01	.90				A-E
	D. 16-20 yıl	65	3.99	.86				
	E. 21+ yıl	123	3.89	1.03				
Etik Liderlik	A. 1-5 yıl	13	4.44	.64	4-286	1.00	.40	
	B. 6-10 yıl	49	4.32	.68				
	C. 11-15 yıl	41	4.34	.71				
	D. 16-20 yıl	65	4.17	.76				
	E. 21+ yıl	123	4.17	.73				

p<.05

Tablo 9’da okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA” sonuçları verilmiştir. Tablo incelediğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri dönüşümcü liderlik [$F_{(4-286)}=1.60$, $p>.05$], öğretimsel liderlik [$F_{(4-286)}=1.47$, $p>.05$], kültürel liderlik [$F_{(4-286)}=1.51$, $p>.05$] ve etik liderlik [$F_{(4-286)}=1.00$, $p>.05$] boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Vizyoner liderlik [$F_{(4-286)}=1.59$, $p<.05$] alt boyutu hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermektedir.

Bu araştırma sonucuna göre vizyoner liderlik stili alt boyutunda öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmalar yaşanmaktadır. Farklılaşma gösteren grupların tespiti için Post analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır.

Bu test sonucuna göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin bulunduğu gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik stiline yönelik algıları 6-10 yıl, 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri hizmet sürelerine sahip öğretmenlerinkine daha yüksek düzeydedir. Bu bulgular, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere göre okulun amaç ve hedeflerini anlamaya daha açık olabilmesi, okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde vizyoner lider olarak algılamalarını sağlayabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmaya benzer olarak Özdilek (2019) 26 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin vizyoner liderlik algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğunu, Koçer (2021) 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin 11-20 yıl hizmet süresi olanlara göre vizyoner liderlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar Özdilek (2019) ve Koçer (2021)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Sever (2019) öğretmenlerin etik liderlik algılarının, Gündüz (2019) öğretimsel liderlik algılarının, Özüberk (2014) kültürel liderlik algılarının mesleği kıdeme göre anlamlı farklılaşma gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar Sever (2019), Gündüz (2019) ve Özüberk (2014) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ilişkin algılarının öğretmenlerin kurumlarındaki görev süresi göre ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Kurumdaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Dönüşümcü Liderlik	A. 1-3 yıl	89	4.10	.80	3-287	4.41	.01	A-D
	B. 4-6 yıl	71	4.06	.74				B-D
	C. 7-9 yıl	54	4.06	.95				
	D. 10+ yıl	77	3.65	1.02				
Öğretimsel Liderlik	A. 1-3 yıl	89	3.97	.83	3-287	6.32	.01	A-D
	B. 4-6 yıl	71	4.03	.80				B-D
	C. 7-9 yıl	54	4.00	1.01				C-D
	D. 10+ yıl	77	3.49	.93				
Kültürel Liderlik	A. 1-3 yıl	89	4.02	.82	3-287	5.91	.01	A-D
	B. 4-6 yıl	71	4.07	.82				B-D
	C. 7-9 yıl	54	3.95	1.04				
	D. 10+ yıl	77	3.50	1.06				

Tablo 10 (Devam). Kurumdaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Vizyoner Liderlik	A. 1-3 yıl	89	4.06	.86	3-287	3.62	.02	A-D
	B. 4-6 yıl	71	4.09	.86				B-D
	C. 7-9 yıl	54	4.01	1.05				
	D. 10+ yıl	77	3.65	1.03				
Etik Liderlik	A. 1-3 yıl	89	4.34	.64	3-287	6.13	.01	A-D
	B. 4-6 yıl	71	4.36	.62				B-D
	C. 7-9 yıl	54	4.31	.76				C-D
	D. 10+ yıl	77	3.94	.80				

$p < .05$

Tablo 10’da okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının kurumdaki görev süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları verilmiştir. Tablo incelediğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri dönüşümcü liderlik [$F_{(3-287)}=4.41$, $p < .05$], öğretimsel liderlik [$F_{(3-287)}=6.32$, $p < .05$], kültürel liderlik [$F_{(3-287)}=5.91$, $p < .05$] ve vizyoner liderlik [$F_{(3-287)}=3.62$, $p < .05$], etik liderlik [$F_{(3-287)}=6.13$, $p < .05$] boyutlarında öğretmenlerin kurumlarındaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşmalar görülmektedir.

Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri dönüşümlü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik boyutları kurumdaki görev süresine göre farklılaşmaktadırlar. Farklılaşma gösteren grupları belirlemek için Post Hoc analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır.

Test sonuçlarına dönüşümcü liderlik boyutunda anlamlı farklılığın kurumlarında 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ile 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kurumundaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algıları, 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeydedir.

Öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı farklılığın kurumlarında 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ile 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kurumundaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik stiline yönelik algıları, 1-3

yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeydedir.

Kültürel liderlik boyutunda anlamlı farklılığın kurumlarında 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ile 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kurumundaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik stiline yönelik algıları, 1-3 yıl, 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeydedir.

Vizyoner liderlik boyutunda anlamlı farklılığın kurumlarında 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ile 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kurumundaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik stiline yönelik algıları, 1-3 yıl, 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeydedir.

Etik liderlik boyutunda anlamlı farklılığın kurumlarında 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ile 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Kurumundaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik stiline yönelik algıları, 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeydedir.

Bulgular; uzun süre aynı kurumda görev yapan öğretmenlerin zaman geçtikçe zor değişebilen düşüncelere sahip olabilmesi, okul yöneticilerinin liderlik stillerini diğer gruptaki öğretmenlere göre daha düşük algılamalarına sebep olabileceği şeklinde açıklanabilir.

Aytaç (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, Bulduklu (2014) öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının, Koçer (2021) öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarının, Korku (2021) öğretmenlerin etik liderlik algılarının kurumdaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini bildirmişlerdir. Kahya (2020) kurumlarında 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının 1-2 yıl ve 3-4 yıl görev yapanlara göre daha düşük düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Can (2022) kurumlarında 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik ve vizyoner liderlik algılarının 7 yıl ve üzeri görev yapanlardan daha yüksek düzeyde farklılık gösterdiğine ulaşmıştır. Kaçmaz (2020) kurumlarında 2 yıldan az ve 3-4 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin vizyoner

liderlik algılarının görev süresi 5 yıl ve üstü olanlardan daha düşük olduğunu göstermiştir. Kahvecioğlu (2022) çalışmasında öğretmenlerin etik liderlik algılarının kurumdaki görev süresine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2015) kurumlarında 4-6 yıl görev süresi olan öğretmenlerin vizyoner liderlik ve öğretimsel liderlik algılarının diğer gruplara göre daha düşük düzeyde farklılık gösterdiğine ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, Kahya (2020), Can (2022), Kaçmaz (2020), Kahvecioğlu (2022) ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak, bu çalışma sonuçları Aytaç (2021), Bulduklu (2014), Koçer (2021) ve Korku (2021) tarafından yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının okul türü değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul türüne göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Dönüşümcü Liderlik	A.Anadolu Lisesi	99	4.09	.77	2-288	6.06	.01	A-B
	B.Meslek Lisesi	146	3.79	.97				C-B
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.24	.78				
Öğretimsel Liderlik	A.Anadolu Lisesi	99	3.99	.79	2-288	6.81	.01	A-B
	B.Meslek Lisesi	146	3.68	1.01				C-B
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.17	.65				
Kültürel Liderlik	A.Anadolu Lisesi	99	4.06	.88	2-288	5.11	.01	A-B
	B.Meslek Lisesi	146	3.70	1.02				
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.05	.80				
Vizyoner Liderlik	A.Anadolu Lisesi	99	4.03	.84	2-288	3.30	.02	A-B
	B.Meslek Lisesi	146	3.82	1.07				C-B
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.20	.75				
Etik Liderlik	A.Anadolu Lisesi	99	4.35	.63	2-288	4.05	.02	A-B
	B.Meslek Lisesi	146	4.11	.79				C-B
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.36	.66				

p<.05

Tablo 11’de okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri dönüşümcü liderlik [$F_{(2-288)}=6.06$, $p<.05$],

öğretimsel liderlik [$F_{(2-288)}=6.81, p<.05$], kültürel liderlik [$F_{(2-288)}=5.11, p<.05$], vizyoner liderlik [$F_{(2-288)}=3.30, p<.05$], etik liderlik [$F_{(2-288)}=4.05, p<.05$] boyutlarında öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri dönüşümlü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik boyutları okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farklılaşma gösteren grupları belirlemek için Post Hoc analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır.

Test sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Anadolu Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algıları ($\bar{X}=3.79$), Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.09$) ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.24$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretimsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Anadolu Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algıları ($\bar{X}=3.68$), Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.99$) ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.17$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Kültürel liderlik boyutunda anlamlı farklılığın Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algıları ($\bar{X}=3.70$), Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.06$) görev yapan öğretmenlerinkine göre daha düşüktür.

Vizyoner liderlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Anadolu Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algıları ($\bar{X}=3.82$), Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.03$) ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.20$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Etik liderlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Anadolu Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev

yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algıları ($\bar{X}=4.11$), Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.35$) ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.36$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Bu bulgular, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin liderlik stili algılarının diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum; meslek liselerinin yapılarının, işleyişlerinin, amaçlarının ve vizyonunun kuruma özgü olmasının öğretmenlerin beklentileri ile uyuşma göstermemesi şeklinde yorumlanabilir.

Canbaz (2019) meslek liselerinde ve imam-hatip liselerinde görev yapanlar öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının Özel Öğretim Liseleri ve Anadolu, Fen/Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapanlara göre daha düşük düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Delioğlu (2022) özel liselerde görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik algılarının kamu liselerine görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Kahya (2020) liselerde görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Haban (2018) öğretmenlerin etik liderlik algılarının okul türüne göre farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları Canbaz (2019), Delioğlu (2022), Kahya (2020) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermekte iken Haban (2018)'nin yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir.

2.6.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerden edinilen bulgular ile lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, branş, hizmet süresi, kurumdaki görev süresi ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmalarına yönelik istatistiksel bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

2.6.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum alt boyutlarında istatistiksel anlamda incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Mesleki Yeterlik	291	4.31	.53
Kişilerarası İlişki	291	4.22	.52
Dil- Tarih	291	4.04	.63
Güç ve Politika	291	4.34	.50
Amaç ve Değerlere Uyum	291	4.34	.57

Tablo 12 incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin mesleki yeterlik alt boyutunda ($\bar{X}$ =4.31) “çok yüksek”, kişilerarası ilişki alt boyutunda ($\bar{X}$ =4.22) “çok yüksek”, dil-tarih alt boyutunda ($\bar{X}$ =4.04) “yüksek”, güç ve politika alt boyutunda ($\bar{X}$ =4.34) “çok yüksek” ve amaç ve değerlere uyum alt boyutunda ($\bar{X}$ =4.34) “çok yüksek” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme boyutlarından en yüksek ortalama güç ve politika ile amaç ve değerlere uyuma ait iken, en düşük ortalama ise dil-tarih boyutuna aittir.

Erdoğan (2012) çalışmasında öğretmenlerin mesleki yeterlik görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum”; kişilerarası ilişkiler, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum görüşlerinin ise “Çok Katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Erden (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası uyum, örgütsel tarih, örgütsel politika, amaç ve değerlere uyum boyutları ilişkin görüşlerinin “yüksek” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Çavuşoğlu (2022) öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, örgüt dil ve tarihi, örgüt politikası, örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutlarına yönelik görüşlerinin “çok yüksek” düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Erdoğan (2012), Erden (2019) ve Çavuşoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

2.6.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, branş, hizmet süresi, kurumundaki görev süresi ve okul türü değişkenlerine dair istatistiksel veriler elde edilmiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 13 verilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyet değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Mesleki Yeterlik	Kadın	150	4.26	.55	289	-1.65	.10
	Erkek	141	4.37	.50			
Kişilerarası İlişki	Kadın	150	4.22	.51	289	.01	.98
	Erkek	141	4.22	.54			
Dil-Tarih	Kadın	150	3.99	.65	289	-1.40	.16
	Erkek	141	4.09	.60			
Güç ve Politika	Kadın	150	4.29	.49	289	-1.76	.07
	Erkek	141	4.39	.51			
Amaç ve Değerlere uyum	Kadın	150	4.30	.57	289	-1.06	.28
	Erkek	141	4.38	.57			

$p < .05$

Tablo 13'te öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik "Bağımsız Örneklem t-Testi" sonuçları verilmiştir. Tabloda verilen t-testi sonuçlarına göre, mesleki yeterlik [$t_{(289)} = -1.65, p > .05$], kişilerarası ilişki [$t_{(289)} = .01, p > .05$], dil-tarih [$t_{(289)} = -1.40, p > .05$], güç ve politika [$t_{(289)} = -1.76, p > .05$], amaç ve değerlere uyum [$t_{(289)} = -1.06, p > .05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, lise öğretmenleri cinsiyet değişkeninin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarında farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Akgül (2020), Toprakçı (2021) ve Çavuşoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme alt boyutlarına yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermemektedir. Gürbüz (2022) erkek öğretmenlerin örgüt dili ve tarihi algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Erdoğan (2012) erkek öğretmenlerin örgüt dili ve tarihi algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde, mesleki yeterlik algılarının ise

kadın öğretmenlerden daha düşük düzeyde farklılık gösterdiğine ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları Akgül (2020), Toprakçı (2021) ve Çavuşoğlu (2022)'nın çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, Erdoğan (2012) ve Gürbüz (2022) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkeni göre t-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Medeni durum değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Mesleki Yeterlik	Bekar	56	4.39	.54	289	1.21	.22
	Evli	235	4.29	.53			
Kişilerarası İlişki	Bekar	56	4.24	.51	289	.32	.74
	Evli	235	4.22	.53			
Dil-Tarih	Bekar	56	3.98	.67	289	-.74	.45
	Evli	235	4.05	.62			
Güç ve Politika	Bekar	56	4.32	.46	289	-.33	.73
	Evli	235	4.34	.51			
Amaç ve Değerlere Uyum	Bekar	56	4.36	.59	289	.25	.79
	Evli	235	4.33	.57			

$p < .05$

Tablo 14'te öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin “Bağımsız Örneklem t-Testi” sonuçları verilmiştir. Tabloya göre lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik [$t_{(289)}=1.21, p>.05$], kişilerarası ilişki [$t_{(289)}=.32, p>.05$], dil-tarih [$t_{(289)}=-.74, p>.05$], güç ve politika [$t_{(289)}=-.33, p>.05$], amaç ve değerlere uyum [$t_{(289)}=.25, p>.05$] alt boyutlarında medeni durum değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, medeni durum değişkeni açısından lise öğretmenlerinin mesleki yeterlik, kişiler arası ilişki, örgüt dili ve tarihi, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarındaki örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguya benzer olarak Demirkart (2015), Aydın Turan (2019) ve Çavuşoğlu (2022) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma göstermediğini belirtmişleridir. Gülersel Derelioğlu (2020) evli olan öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, örgüt dili ve tarihi, örgütsel sosyallık, amaç ve değerlere uyum boyutlarına yönelik algılarının bekarlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2017) evli öğretmenlerin

mesleki yeterlik algılarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olarak farklılaştığını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları Gülersel Derelioğlu (2020) ve Yıldırım (2017)'ın yaptığı çalışmalarla örtüşmemektedir.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin branş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Branş değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Mesleki Yeterlik	A.Sayısal	82	4.26	.50	2-288	.68	.50	-
	B.Sözel	148	4.32	.53				
	C.Yetenek	61	4.37	.58				
Kişilerarası İlişki	A.Sayısal	82	4.20	.55	2-288	.12	.88	-
	B.Sözel	148	4.22	.51				
	C.Yetenek	61	4.24	.54				
Dil-Tarih	A.Sayısal	82	3.89	.62	2-288	4.31	.01	A-C
	B.Sözel	148	4.05	.63				
	C.Yetenek	61	4.20	.59				
Güç ve Politika	A.Sayısal	82	4.25	.48	2-288	2.25	.10	-
	B.Sözel	148	4.34	.51				
	C.Yetenek	61	4.43	.50				
Amaç ve Değerlere Uyum	A.Sayısal	82	4.27	.58	2-288	.84	.43	-
	B.Sözel	148	4.36	.57				
	C.Yetenek	61	4.37	.58				

$p < .05$

Tablo 15'te öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" sonuçları verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri mesleki yeterlik [$F_{(2-288)}=.68$, $p > .05$], kişilerarası ilişkiler [$F_{(2-288)}=.12$, $p > .05$], güç ve politika [$F_{(2-288)}=2.25$, $p > .05$], amaç ve değerlere uyum [$F_{(2-288)}=.68$, $p > .05$] alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Dil-tarih [$F_{(2-288)}=4.31$, $p < .05$] alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Bu sonuçlara göre dil-tarih alt boyutunda farklılaşma gösteren grupları belirlemek için Post Hoc analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre anlamlı farklılığın, dil-tarih alt boyutunda sayısal branşa sahip öğretmenler ile yetenek branşına sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Dil-Tarih boyutunda, yetenek branşına sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$), sayısal branşına

sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.89$) daha yüksek örgütsel sosyalleşme düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Erdoğan (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, amaç ve değerlere uyum algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Demirkart (2015) sınıf öğretmenlerinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Akgül (2020) sözel branş dersi öğretmenlerinin örgüt politikası algılarının sayısal branş dersi öğretmenlerine göre da yüksek olduğunu belirtmiştir. Andur (2014) branş öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Vural (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kişilerarası ilişki algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, branş öğretmenlerinin örgütsel politika algılarının ise sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özer (2019) ve Özkan (2019) öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bildirmiştir.

Bu çalışma sonuçları Erdoğan (2012)'in çalışmasındaki öğretmenlerin örgüt dili ve tarihi algısı açısından benzerlik göstermekte, diğer boyutlardaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Ayrıca, bu çalışma sonuçlarının Demirkart (2015), Akgül (2020), Andur (2014), Vural (2015), Özer (2019) ve Özkan (2019)'ın yapmış oldukları çalışmalarla benzerlik göstermediği söylenebilir.

Lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin hizmet süresine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Hizmet süresi değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Mesleki Yeterlik	A. 1-5 yıl	13	4.32	.50	4-286	5.07	.01	B-E
	B. 6-10 yıl	49	4.06	.58				
	C. 11-15 yıl	41	4.20	.51				
	D. 16-20 yıl	65	4.33	.56				
	E. 21+ yıl	123	4.44	.47				
Kişilerarası İlişki	A. 1-5 yıl	13	4.39	.51	4-286	.54	.64	-
	B. 6-10 yıl	49	4.22	.48				
	C. 11-15 yıl	41	4.15	.43				
	D. 16-20 yıl	65	4.21	.50				
	E. 21+ yıl	123	4.23	.58				

p<.05

Tablo 16 (Devam). Hizmet süresi değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Dil-Tarih	A. 1-5 yıl	13	4.00	.66	4-286	5.24	.01	B-E
	B. 6-10 yıl	49	3.82	.68				C-E
	C. 11-15 yıl	41	3.87	.64				
	D. 16-20 yıl	65	3.97	.60				
	E. 21+ yıl	123	4.22	.58				
Güç ve Politika	A. 1-5 yıl	13	4.42	.42	4-286	2.00	.09	-
	B. 6-10 yıl	49	4.26	.50				
	C. 11-15 yıl	41	4.32	.46				
	D. 16-20 yıl	65	4.23	.52				
	E. 21+ yıl	123	4.42	.50				
Amaç ve Değerlere Uyum	A. 1-5 yıl	13	4.58	.43	4-286	1.93	.10	-
	B. 6-10 yıl	49	4.31	.54				
	C. 11-15 yıl	41	4.21	.59				
	D. 16-20 yıl	65	4.25	.63				
	E. 21+ yıl	123	4.41	.55				

$p < .05$

Tablo 16’da öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarının Hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları verilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri kişilerarası ilişki [$F_{(4-286)}=.54, p>.05$], güç ve politika [$F_{(4-286)}=2.00, p>.05$], amaç ve değerlere uyum [$F_{(4-286)}=1.93, p>.05$] boyutlarında öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat, mesleki yeterlik [$F_{(4-286)}=5.07, p<.05$], dil-tarih [$F_{(4-286)}=5.24, p<.05$] boyutlarında öğretmenlerin hizmet süresi bakımından anlamlı farklılaşma görülmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre, mesleki yeterlik ve dil-tarih boyutlarında anlamlı farklılaşmanın gerçekleştiği grupları tespit etmek amacıyla Post Hoc analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre mesleki yeterlik boyutunda anlamlı farklılığın 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Dil-tarih boyutunda anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Mesleki yeterlik boyutunda, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri daha yüksektir. Dil-tarih boyutunda, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme

düzeyleri daha yüksektir. Bu bulgular, meslekte uzun yıllar geçirmiş öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere göre mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerinin fazla olması ve örgüte özgü dile ve geçmiş yaşantılara hâkim olması şeklinde açıklanabilir.

Erdoğan (2012) öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, amaç ve değerlere uyum algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Toprakçı (2021) 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin dil-tarih algılarının 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu, Çavuşoğlu (2022) 1-3 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin dil-tarih algılarının diğer gruplardan daha düşük düzeyde olduğu, Gürbüz (2022) 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin dil-tarih ve amaç ve değerlere uyum algılarının 16-20 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde farklılaşma gösterdiğini belirtmişlerdir. Yıldırım (2017) öğretmenlerin mesleki yeterlik ve örgütsel dil-tarih algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını belirtmiştir. Özer (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Çavuşoğlu (2022), Gürbüz (2022), Toprakçı (2021) ve Yıldırım (2017)'in çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonuçları Özer (2019) ve Erdoğan (2012)'in çalışmaları ile örtüşmemektedir.

Lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin kurumlarındaki görev süresi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Kurumdaki görev süresi değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Mesleki Yeterlik	A. 1-3 yıl	89	4.27	.53	3-287	1.47	.22	-
	B. 4-6 yıl	71	4.32	.52				
	C. 7-9 yıl	54	4.23	.59				
	D. 10+ yıl	77	4.41	.50				
Kişilerarası İlişki	A. 1-3 yıl	89	4.21	.52	3-287	.33	.80	-
	B. 4-6 yıl	71	4.24	.54				
	C. 7-9 yıl	54	4.16	.52				
	D. 10+ yıl	77	4.25	.53				

p<.05

Tablo 17 (Devam). Kurumdaki görev süresi değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Dil-Tarih	A. 1-3 yıl	89	3.81	.64	3-287	7.51	.01	A-B
	B. 4-6 yıl	71	4.03	.61				A-C
	C. 7-9 yıl	54	4.12	.58				A-D
	D. 10+ yıl	77	4.25	.59				
Güç ve Politika	A. 1-3 yıl	89	4.32	.48	3-287	.59	.62	-
	B. 4-6 yıl	71	4.35	.51				
	C. 7-9 yıl	54	4.28	.55				
	D. 10+ yıl	77	4.39	.48				
Amaç ve Değerlere Uyum	A. 1-3 yıl	89	4.36	.59	3-287	.56	.63	-
	B. 4-6 yıl	71	4.39	.53				
	C. 7-9 yıl	54	4.26	.62				
	D. 10+ yıl	77	4.32	.55				

$p < .05$

Tablo 17’de öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarının kurumdaki görev süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları verilmiştir. Tablo 17’ye göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri mesleki yeterlik [$F_{(3-287)}=1.44$, $p > .05$], kişilerarası ilişki [$F_{(3-287)}=.33$, $p > .05$], güç ve politika [$F_{(3-287)}=.59$, $p > .05$], amaç ve değerlere uyum [$F_{(3-287)}=.56$, $p > .05$] boyutlarında kurumdaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Dil-tarih [$F_{(3-287)}=7.51$, $p < .05$] alt boyutunda kurumdaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.

Bu sonuçlara göre anlamlı farklılaşma gösteren grupları belirlemek için Post Hoc analizleri içinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucuna göre anlamlı farklılığın kurumunda 1-3 yıl görev süresine sahip öğretmenler ile 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin bulunduğu gruplar arasında olduğu belirlenmiştir.

Dil-tarih boyutunda, bulunduğu kurumunda 1-3 yıl görev süresine sahip öğretmenler kurumunda 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri daha düşüktür. Bu bulgular, kurumlarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre okula özgü dile ve tarihe ilişkin bilgi ihtiyaçlarının yüksek olması ancak bu ihtiyaçların yeterince karşılanmamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmaya benzer olarak Gürbüz (2022) kurumundaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin dil-tarih ve politika algılarının kurumundaki görev süresi -9 yıl olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde, kurumundaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin mesleki yeterlik ve amaç ve değerlere uyum algılarının 10 yıl ve üzeri olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın Turan (2019) öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının kurumundaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Gölmez (2022) kurumundaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kişilerarası ilişki ve mesleki yeterlik algılarının kurumundaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Gülersel Derelioğlu (2020) çalışmasında kurumundaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının kurumundaki görev süresi 1-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları Gürbüz (2022)'ün çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin okul türü değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Okul türü değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Mesleki Yeterlik	A.Anadolu Lisesi	99	4.28	.55	2-288	.41	.66	-
	B.Meslek Lisesi	146	4.32	.53				
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.36	.48				
Kişilerarası İlişki	A.Anadolu Lisesi	99	4.14	.53	2-288	2.05	.13	-
	B.Meslek Lisesi	146	4.28	.52				
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.19	.53				
Dil-Tarih	A.Anadolu Lisesi	99	4.00	.61	2-288	2.20	.11	-
	B.Meslek Lisesi	146	4.01	.65				
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.22	.58				
Güç ve Politika	A.Anadolu Lisesi	99	4.22	.49	2-288	4.44	.01	A-B
	B.Meslek Lisesi	146	4.39	.50				A-C
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.33	.47				

p<.05

Tablo 18 (Devam). Okul türü değişkenine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Amaç ve Değerlere Uyum	A.Anadolu Lisesi	99	4.23	.60	2-288	4.11	.01	A-C
	B.Meslek Lisesi	146	4.36	.57				
	C.Sosyal B./ Fen Lisesi	46	4.52	.49				

p<.05

Tablo 18’de öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları verilmiştir. Tablo 18’e göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri mesleki yeterlik [$F_{(2-288)}=.41$, $p>.05$], kişilerarası ilişki [$F_{(2-288)}=2.05$, $p>.05$] ve dil-tarih [$F_{(2-288)}=2.20$, $p>.05$] boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Fakat, güç ve politika [$F_{(2-288)}=4.44$, $p<.05$], amaç ve değerlere uyum [$F_{(2-288)}=4.11$, $p<.05$] boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarındaki anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, güç ve politika boyutlarında anlamlı farklılığın Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Meslek Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Amaç ve değerlere uyum boyutunda anlamlı farklılığın Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur.

Güç ve politika boyutunda, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Meslek Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri daha düşüktür. Amaç ve değerlere uyum boyutunda, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri daha düşüktür.

Bu bulgular, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden okulun hedeflerine ulaşma ve okul politikalarını uygulamaya yönelik beklentilerin diğer okul türlerine göre daha yüksek olabileceği, buna karşılık Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bu beklentilere karşılık vermede daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Toprakçı (2021) çalışmasında okul türüne göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyi ile kişilerarası ilişki, dil-tarih, amaç ve değerlere uyum alt boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anlamlı fark olan alt boyutlarda okul öncesi öğretmenleri diğer okul türlerine göre daha düşük düzeyde yeterliğe sahiptir. Özer (2019) ilkokul öğretmenlerinin amaç ve değerlere uyum algılarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.4. Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular ve yorumlar ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19. Liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Dönüşümcü Liderlik	-									
2.Öğretimsel Liderlik	.85**	-								
3.Kültürel Liderlik	.85**	.86**	-							
4.Vizyoner Liderlik	.84**	.86**	.89**	-						
5.Etik Liderlik	.74**	.77**	.75**	.78**	-					
6.Mesleki Yeterlik	.26**	.19**	.18**	.22**	.23**	-				
7.Kişilerarası İlişki	.23**	.16**	.19**	.23**	.20**	.42**	-			
8.Dil-Tarih	.23**	.21**	.18**	.24**	.21**	.48**	.48**	-		
9.Güç ve Politika	.28**	.19**	.19**	.27**	.24**	.54**	.57**	.62**	-	
10.Amaç ve Değerlere Uyum	.35**	.27**	.29**	.37**	.31**	.49**	.53**	.53**	.67**	-

p<.01**

p<.05*

Tabloya göre okul yöneticilerinin algılanan dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ($r=.26$, $p<.01$), kişilerarası ilişki ($r=.23$, $p<.01$, dil-tarih ($r=.23$, $p<.01$), güç ve politika ($r=.28$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde; amaç ve değerlere uyum ($r=.35$, $p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Okul yöneticilerinin algılanan öğretimsel liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlik ($r=.19$, $p<.01$), kişilerarası ilişkiler ($r=.16$, $p<.01$), dil-tarih ($r=.21$,

$p<.01$), güç ve politika ($r=.19$, $p<.01$), amaç ve değerlere uyum ($r=.27$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin algılanan kültürel liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ($r=.18$, $p<.01$), kişilerarası ilişkiler ($r=.19$, $p<.01$), dil-tarih ($r=.18$, $p<.01$), güç ve politika ($r=.19$, $p<.01$), amaç ve değerlere uyum ($r=.29$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ($r=.22$, $p<.01$), kişilerarası ilişkiler ($r=.23$, $p<.01$) dil-tarih ($r=.24$, $p<.01$), güç ve politika ($r=.27$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde; amaç ve değerlere uyum ($r=.37$, $p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin algılanan etik liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ($r=.23$, $p<.01$), kişilerarası ilişkiler ($r=.20$, $p<.01$), dil-tarih ($r=.21$, $p<.01$), güç ve politika ($r=.24$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde; amaç ve değerlere uyum ($r=.31$, $p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Aydın Turan (2019) çalışmasında, örgütsel sosyalleşmenin her boyutu ile dönüşümcü liderlik her boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Erden (2019) çalışmasında; örgütsel sosyalleşme ile sürdürümcü aktif liderlik arasında negatif yönde, örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü gelişme arasında pozitif yönde, örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü güdülenme arasında pozitif yönde ilişkiler tespit etmiştir. Karaer (2020) çalışmasında öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stiline sahip olmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, dönüşümcü liderlik stiline sahip olmaları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları Aydın Turan (2019)'ın ve Erden (2019)'in çalışmaları ile benzerlik göstermekte, Karaer (2020)'in çalışmaları ile örtüşmemektedir.

Liderlik stilleri boyutları arasındaki ilişki incelenirse dönüşümcü liderlik ile öğretimsel liderlik ($r=.85$, $p<.01$), kültürel liderlik ($r=.85$, $p<.01$), vizyoner liderlik ($r=.84$, $p<.01$), etik liderlik ($r=.74$, $p<.01$) yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Liderlik stillerinden öğretimsel liderlik ile kültürel liderlik ($r=.86$, $p<.01$), vizyoner liderlik ($r=.86$, $p<.01$), etik liderlik ($r=.77$, $p<.01$) yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Liderlik stillerinden kültürel

liderlik ile vizyoner liderlik ($r=.89, p<.01$), etik liderlik ($r=.75, p<.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca liderlik stillerinden vizyoner liderlik ile etik liderlik ($r=.78, p<.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütsel sosyalleşme alt boyutları arasındaki ilişki incelenirse, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile kişilerarası ilişki ($r=.42, p<.01$), dil-tarih ($r=.48, p<.01$), güç ve politika ($r=.54, p<.01$), amaç ve değerlere uyum ($r=.49, p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri ile dil-tarih ($r=.48, p<.01$), güç ve politika ($r=.57, p<.01$), amaç ve değerlere uyum ($r=.53, p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin dil-tarih ile güç ve politika ($r=.62, p<.01$), amaç ve değerlere uyum ($r=.53, p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin güç ve politika ile amaç ve değerlere uyum ($r=.67, p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

2.6.5. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri tarafından yordanıp yordanmadığına yönelik betimsel istatistik verilerden edinilen bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

Örgütsel sosyalleşmenin, liderlik stillerinin alt boyutları tarafından yordayıp yordamadığına ulaşabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Liderlik stilleri alt boyutlarının örgütsel sosyalleşmeyi yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.46	.14	-	24.32	.00**	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.19	.05	.39	3.28	.00**	.34	.19
Öğretimsel Liderlik	-.13	.06	-.27	-2.10	.03*	.26	-.12
Kültürel Liderlik	-.14	.06	-.31	-2.22	.02*	.26	-.13
Vizyoner Liderlik	.19	.06	.42	3.07	.00**	.34	.17
Etik Liderlik	.07	.05	.12	1.39	.30	.30	.08
R=.41	R ² =.15						
F(5.285)=11.51	p=.00						

**p<.01, *p<.05

Tabloya göre örgütsel sosyalleşmenin yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisine yönelik incelemede, dönüşümcü liderlik ile ($r=.34, p<.01$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.19, p<.01$)] ve vizyoner liderlik ile ($r=.34, p<.01$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.17, p<.01$)] arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretimsel liderlik ile ($r=.26, p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.12, p<.05$)] ve kültürel liderlik ile ($r=.26, p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.13, p<.05$)] arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, etik liderlik ile ($r=.30, p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.08, p>.05$)] arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenleri birlikte, örgütsel sosyalleşme ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.41, p<.01$) oluşturmaktadır. Liderlik stilleri boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermiş ve bu beş değişken birlikte örgütsel sosyalleşmeye ait varyansın %15'ini açıklamaktadır ($R=.41, R^2=.15; F_{(5-285)}=11.51; p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sosyalleşme üzerindeki göreceli önem sırası; vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik şeklindedir. Liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik ($\beta=.39, p<.01$) ve vizyoner liderlik ($\beta=.42, p<.01$) boyutları örgütsel sosyalleşmeyi pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretimsel liderlik ($\beta=-.27, p<.05$) ve kültürel liderlik ($\beta=-.31, p<.05$) boyutları örgütsel sosyalleşmeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak, liderlik stillerinin etik liderlik ($\beta=.12, p>.05$) boyutu örgütsel sosyalleşmenin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t-testi verileri incelendiğinde dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik boyutlarının örgütsel sosyalleşme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Etik liderlik boyutunun örgütsel sosyalleşme üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sosyalleşmenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda gösterilmiştir.

Örgütsel Sosyalleşme= (3.46) + (.19 x Dönüşümcü Liderlik) + (-.13 x Öğretimsel Liderlik) + (-.14 x Kültürel Liderlik) + (.19 x Vizyoner Liderlik) + (.07 x Etik Liderlik)

Modelde dönüşümcü liderlikteki bir birimlik artış örgütsel sosyalleşme üzerinde .19 birimlik artışa, öğretimsel liderlikteki bir birimlik artış örgütsel sosyalleşme üzerinde .13 birimlik azalışa, kültürel liderlikteki bir birimlik artış örgütsel sosyalleşme üzerinde .14 birimlik azalışa, vizyoner liderlikteki bir birimlik artış örgütsel sosyalleşme üzerinde .19 birimlik artışa, etik liderlikteki bir birimlik artış örgütsel sosyalleşme üzerinde .07 birimlik artışa neden olmaktadır.

Mesleki yeterliği, liderlik stilleri alt boyutlarının yordayıp yordamadığını bulabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de aktarılmıştır.

Tablo 21. Liderlik stilleri alt boyutlarının mesleki yeterlik boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.52	.18	-	19.38	.00**	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.23	.07	.38	3.06	.00**	.26	.17
Öğretimsel Liderlik	-.09	.08	-.16	-1.22	.22	.19	-.07
Kültürel Liderlik	-.14	.08	-.26	-1.80	.07	.18	-.10
Vizyoner Liderlik	.08	.08	.15	1.10	.27	.22	.06
Etik Liderlik	.11	.07	.15	1.60	.11	.23	.09
R=.30	R ² =.09						
F(5-285)=5.91	p=.00						

**p<.01,

*p<.05

Tabloya göre mesleki yeterliğin yordayıcı değişkenlerle ilişkisine yönelik incelemede, dönüşümcü liderlik ile (r=.26, p<.05) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=.17, p<.05)] arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu; öğretimsel liderlik ile (r=.19, p>.05), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=-.07, p>.05)], kültürel liderlik ile (r=.18, p>.05) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=-.10, p>.05)], vizyoner liderlik ile (r=.22, p>.05), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=.06, p>.05)], etik liderlik ile (r=.23, p>.05), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=.09, p>.05)] arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki yeterliği ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=.30, p<.01) oluşturmaktadır. Liderlik stilleri boyutlarının öğretmenlerin mesleki yeterliğini

yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı sonuç oluşturmuş ve bu beş değişken birlikte mesleki yeterliğe dair varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır ($R=30$; $R^2=.09$; $F_{(5-285)}=5.91$; $p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mesleki yeterlik üzerindeki göreceli önem sırası, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik ve öğretimsel liderliktir. Liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik ($\beta=.38$, $p<.01$) boyutu mesleki yeterliği pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Fakat, kültürel liderlik ($\beta=-.26$, $p>.01$), vizyoner liderlik ($\beta=.15$, $p>.01$), etik liderlik ($\beta=.15$, $p>.01$) ve öğretimsel liderlik ($\beta=-.16$, $p>.01$) boyutları öğretmenlerin mesleki yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t-testi sonuçlarına bakıldığında, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili öğretmenlerin mesleki yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik boyutlarının mesleki yeterlik için önemli etkileri bulunmamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki yeterliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Mesleki Yeterlik} = (3.52) + (.23 \times \text{Dönüşümcü Liderlik}) + (-.09 \times \text{Öğretimsel Liderlik}) + (-.14 \times \text{Kültürel Liderlik}) + (.08 \times \text{Vizyoner Liderlik}) + (.11 \times \text{Etik Liderlik})$$

Modelde dönüşümcü liderlikteki bir birimlik artışın mesleki yeterlikte .23 birimlik bir artışa, öğretimsel liderlikteki bir birimlik artışın mesleki yeterlikte .09 birim azalışa, kültürel liderlikteki bir birimlik artışın mesleki yeterlikte 1.4 birim azalışa, vizyoner liderlikteki bir birimlik artışın mesleki yeterlikte .08 birim artışa, etik liderlikteki bir birimlik artışın mesleki yeterlikte .11 birimlik artışa neden olmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik stilleri arttıkça artmakta, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik stilleri arttıkça azalmaktadır.

Kişilerarası ilişkinin, liderlik stilleri alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Liderlik stilleri alt boyutlarının kişilerarası ilişki boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.57	.18	-	19.85	.00**	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.16	.07	.28	2.22	.02*	.23	.13
Öğretimsel Liderlik	-.18	.07	-.31	-2.31	.02*	.16	-.13
Kültürel Liderlik	-.05	.08	-.10	-.71	.47	.19	-.04
Vizyoner Liderlik	.16	.08	.29	2.04	.04*	.23	.12
Etik Liderlik	.06	.07	.09	.93	.35	.20	.05
R=.29	R ² =.06						
F ₍₅₋₂₈₅₎ =5.29	p=.00						

**p<.01

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde kişilerarası ilişkinin yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisine bakıldığında dönüşümcü liderlik ile ($r=.23$, $p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.13$, $p<.05$)], öğretimsel liderlik ile ($r=.16$, $p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.13$, $p<.05$)], vizyoner liderlik ile ($r=.23$, $p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.12$, $p<.05$)] arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat, kültürel liderlik ile ($r=.19$, $p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.04$, $p>.05$)] ve etik liderlik ile ($r=.20$, $p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.05$, $p>.05$)] arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.29$, $p<.01$) oluşturmaktadır. Liderlik stilleri boyutlarının öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı sonuç oluşturmuş ve bu beş değişken birlikte kişilerarası ilişkiye dair varyansın yaklaşık %7'sini açıklamaktadır ($R=.29$; $R^2=.06$; $F_{(5-285)}=5.29$; $p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kişilerarası ilişki üzerindeki göreceli önem sırası, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik ve etik liderliktir. Liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik ($\beta=.28$, $p<.05$) ve vizyoner liderlik ($\beta=.29$, $p<.05$) boyutları kişilerarası ilişkiyi pozitif yönde anlamlı düzeyde; öğretimsel liderlik ($\beta=-.31$, $p<.05$) boyutu kişilerarası ilişkiyi negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak, liderlik stillerinin

kültürel liderlik ($\beta=-.10$, $p>.05$) ve etik liderlik ($\beta=.09$, $p>.05$) boyutları kişilerarası ilişkinin anlamlı bir yordayıcısı değildirler.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t-testi sonuçları incelendiğinde, dönüşümcü liderlik, örgütsel liderlik ve vizyoner liderlik değişkenlerinin kişilerarası ilişki üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kültürel liderlik ve etik liderlik değişkenlerinin kişilerarası ilişki üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kişilerarası ilişkinin yordanmasına yönelik regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Kişilerarası İlişki} = (3.57) + (.16 \times \text{Dönüşümcü Liderlik}) + (-.18 \times \text{Öğretimsel Liderlik}) + (-.05 \times \text{Kültürel Liderlik}) + (.16 \times \text{Vizyoner Liderlik}) + (.06 \times \text{Etik Liderlik})$$

Modelde dönüşümcü liderlikteki bir birimlik artışın kişilerarası ilişkide .16 birimlik artışa, öğretimsel liderlikteki bir birimlik artışın kişilerarası ilişkide .18 birimlik azalışa, kültürel liderlikteki bir birimlik artışın kişilerarası ilişkide .05 birimlik azalışa, vizyoner liderlikteki bir birimlik artışın kişilerarası ilişkide .16 birimlik artışa, etik liderlikteki bir birimlik artışın kişilerarası ilişkide .06 birim artışa neden olmaktadır.

Dil-Tarih boyutunu liderlik stillerinin alt boyutlarının yordayıp yordamadığına ulaşabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Liderlik stilleri alt boyutlarının dil-tarih boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.26	.21	-	15.04	.00**	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.12	.09	.17	1.41	.15	.23	.08
Öğretimsel Liderlik	.01	.09	.01	.01	.98	.21	.01
Kültürel Liderlik	-.21	.09	-.31	-2.13	.03*	.18	-.12
Vizyoner Liderlik	.21	.09	.33	2.25	.02*	.24	.13
Etik Liderlik	.05	.08	.06	.62	.53	.21	.03
R=.28	R ² =.06						
F(5-285)=4.90	p=.00						

**p<.01

*p<.05

Tablo 23'e göre dil tarih boyutunun yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisine yönelik incelemede, dönüşümcü liderlik ile ($r=.23$, $p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.08$, $p>.05$)], öğretimsel liderlik ile ($r=.21$, $p>.05$), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.01$, $p>.05$)] ve etik liderlik

ile ($r=.21$, $p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.03$, $p>.05$)] arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görölmektedir. Kültürel liderlik ile ($r=.18$, $p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.12$, $p<.05$)] ve vizyoner liderlik ile ($r=.24$, $p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.13$, $p<.05$)] arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin dil-tarih boyutu ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.28$, $p<.01$) oluşturmaktadır. Liderlik stilleri boyutlarının öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı sonuç oluşturmuş ve bu beş değişken birlikte dil-tarih boyutuna dair varyansın yaklaşık %6'sini açıklamaktadır ($R=.28$; $R^2=.06$; $F_{(5-285)}=4.90$; $p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin dil-tarih boyutu üzerindeki görelî önem sırası; vizyoner liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik ve öğretimsel liderliktir. Liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik ($\beta=.17$, $p>.05$), öğretimsel liderlik ($\beta=.01$, $p>.05$) ve etik liderlik ($\beta=.06$, $p>.05$) boyutları öğretmenlere ait dil-tarih boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir. Ancak kültürel liderlik ($\beta=-.31$, $p<.05$) boyutu dil-tarih boyutunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Vizyoner liderlik ($\beta=.33$, $p<.05$) boyutu dil-tarih boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi verileri incelendiğinde, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik değişkenlerinin dil-tarih boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görölmektedir. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik değişkenlerinin dil-tarih boyutu üzerinde önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Regresyon analizi sonuçları dikkate alındığında dil-tarih boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Dil-Tarih} = (3.26) + (.12 \times \text{Dönüşümcü Liderlik}) + (.01 \times \text{Öğretimsel Liderlik}) + (-.21 \times \text{Kültürel Liderlik}) + (.21 \times \text{Vizyoner Liderlik}) + (.05 \times \text{Etik Liderlik})$$

Modelde dönüşümcü liderlikteki bir birimlik artışın dil-tarih üzerinde .12 birimlik artışa, öğretimsel liderlikteki bir birimlik artışın dil-tarih üzerinde .01 birimlik artışa, kültürel liderlikteki bir birimlik artışın dil-tarih üzerinde .21 birimlik azalışa, vizyoner liderlikteki bir birimlik artışın dil-tarih üzerinde .21 birimlik artışa, etik liderlikteki bir birimlik artışın dil-tarih üzerinde .05 birimlik artışa neden olmaktadır.

Güç ve politika boyutunu liderlik stillerinin alt boyutlarının yordayıp yordamadığına ulaşabilmek için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Liderlik stilleri alt boyutlarının güç ve politika boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.58	.16	-	21.43	.00**	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.23	.06	.42	3.41	.00**	.28	.19
Öğretimsel Liderlik	-.16	.07	-.29	-2.19	.02*	.19	-.12
Kültürel Liderlik	-.18	.07	-.35	-2.47	.01*	.19	-.14
Vizyoner Liderlik	.21	.07	.40	2.83	.00**	.27	.16
Etik Liderlik	.08	.06	.11	1.22	.22	.24	.07
R=.36	R ² =.11						
F ₍₅₋₂₈₅₎ =8.72	p=.00						

**p<.01

*p<.05

Tablo 24'e göre güç ve politikanın yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisine yönelik incelemede dönüşümcü liderlik ile (r=.28, p<.01) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=.19, p<.01)], öğretimsel liderlik ile (r=.19, p<.05) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r=-.12, p<.05)], kültürel liderlik ile (r =.19, p<.05) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r = -.14, p<.05)], vizyoner liderlik ile (r =.27, p<.01) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r =.16, p<.01)] arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; etik liderlik ile (r =.24, p>.05) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda (r =.07, p>.05)] arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin güç ve politika boyutu ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=.36, p<.01) oluşturmaktadır. Liderlik stilleri boyutlarının öğretmenlere ait güç ve politikayı yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu beş değişken birlikte güç ve politikaya yönelik varyansın %11'ini açıklamaktadır (R=.36; R²=.11; F₍₅₋₂₈₅₎=8.72; p<.01).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin güç ve politika üzerindeki göreceli önem sırası; dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderliktir. Liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik (β =.42, p<.01) ve vizyoner liderlik (β =.40, p<.01) boyutları güç ve politikayı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik stillerinin öğretimsel

liderlik ($\beta=-.29$, $p<.05$) ve kültürel liderlik ($\beta=-.35$, $p<.05$) boyutları güç ve politikayı negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak, liderlik stillerinin etik liderlik ($\beta=.11$, $p>.05$) boyutu güç ve politikanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t-testi verileri incelendiğinde dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik değişkenlerinin güç ve politika üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Etik liderlik değişkeni güç ve politika üzerinde önemli bir etkiye sahip olmamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre güç ve politikanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda gösterilmiştir.

$$\text{Güç ve Politika} = (3.58) + (.23 \times \text{Dönüşümcü Liderlik}) + (-.16 \times \text{Öğretimsel Liderlik}) + (-.18 \times \text{Kültürel Liderlik}) + (.21 \times \text{Vizyoner Liderlik}) + (.08 \times \text{Etik Liderlik})$$

Modelde dönüşümcü liderlikteki bir birimlik artışın güç ve politika üzerinde .23 birimlik artışa, öğretimsel liderlikteki bir birimlik artışın güç ve politika üzerinde .16 birimlik azalışa, kültürel liderlikteki bir birimlik artışın güç ve politika üzerinde .18 birimlik azalışa, vizyoner liderlikteki bir birimlik artışın güç ve politika üzerinde .21 birimlik artışa, etik liderlikteki bir birimlik artışın güç ve politika üzerinde .08 birimlik artışa neden olmaktadır.

Amaç ve değerlere uyumu, liderlik stillerinin alt boyutlarının yordayıcı yordamadığına ulaşabilmek için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Liderlik stilleri alt boyutlarının amaç ve değerlere uyum boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.31	.18	-	17.78	.00**	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.20	.07	.32	2.70	.00**	.35	.15
Öğretimsel Liderlik	-.18	.08	-.29	-2.27	.02*	.27	-.13
Kültürel Liderlik	-.15	.08	-.25	-1.80	.07	.29	-.10
Vizyoner Liderlik	.30	.08	.50	3.68	.00**	.37	.21
Etik Liderlik	.07	.07	.09	.99	.31	.31	.05
R=.42	R ² =.16						
F ₍₅₋₂₈₅₎ =12.25	p=.00						

**p<.01

*p<.05

Tablo 25'e göre amaç ve değerlere uyumun yordayıcı değişkenlerle olan ilişkisine yönelik incelemede dönüşümcü liderlik ile ($r=.35$, $p<.01$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.15$, $p<.01$)] ve vizyoner liderlik

ile ($r=.37$, $p<.01$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.21$, $p<.01$)] arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretimsel liderlik ile ($r=.27$, $p<.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.13$, $p<.05$)] arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; kültürel liderlik ile ($r=.29$, $p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=-.10$, $p>.05$)] ve etik liderlik ($r=.31$, $p>.05$) [diğer değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulduğunda ($r=.05$, $p>.05$)] arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görölmüştür. Dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin amaç ve değerlere uyumu ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.42$, $p<.01$) oluşturmaktadır. Liderlik stilleri boyutlarının öğretmenlerin amaç ve değerlere uyumunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu beş değişken birlikte amaç ve değerlere uyuma ilişkin varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır ($R=.42$; $R^2=.16$; $F_{(5-285)}=12.25$; $p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin amaç ve değerlere uyum üzerindeki görelî önem sırası; vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve etik liderliktir. Liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik ($\beta=.32$, $p<.01$) ve vizyoner liderlik ($\beta=.50$, $p<.01$) boyutları amaç ve değerlere uyumu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Liderlik stillerinin öğretimsel liderlik ($\beta=-.29$, $p<.05$) boyutu amaç ve değerlere uyumu negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Ancak, liderlik stillerinin kültürel liderlik ($\beta=-.25$, $p>.05$) ve etik liderlik ($\beta=.09$, $p>.05$) boyutları amaç ve değerlere uyumun anlamlı yordayıcıları değillerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına incelendiğinde, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve vizyoner liderlik değişkenlerinin amaç ve değerlere uyum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görölmektedir. Kültürel liderlik ve etik liderlik değişkenleri ise amaç ve değerlere uyum üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre amaç ve değerlere uyumun yordanmasına yönelik regresyon eşitliği aşağıda gösterilmiştir.

Amaç ve Değerlere Uyum= $(3.31) + (.20 \times \text{Dönüşümcü Liderlik}) + (-.18 \times \text{Öğretimsel Liderlik}) + (-.15 \times \text{Kültürel Liderlik}) + (.30 \times \text{Vizyoner Liderlik}) + (.07 \times \text{Etik Liderlik})$

Modelde dönüşümcü liderlikteki bir birimlik artışın amaç ve değerlere uyum üzerinde .20 birimlik artışa, öğretimsel liderlikteki bir birimlik artışın amaç ve değerlere uyum üzerinde .18 birimlik azalışa, kültürel liderlikteki bir birimlik artışın amaç ve değerlere uyum üzerinde .15 birimlik azalışa, vizyoner liderlikteki bir birimlik artışın amaç ve değerlere uyum üzerinde .30 birimlik artışa, etik liderlikteki bir birimlik artışın amaç ve değerlere uyum üzerinde .07 birimlik artışa neden olmaktadır.

Altınlı (2022), Delioğlu (2022), Can (2022), Sever (2020) ve Ermeýdan (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile farklı değişkenler arasında bazı yordayıcı sonuçlar elde edilmiştir. Altınlı (2022) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini incelediği çalışmasında, dönüşümcü liderlik stilleri ile örgütsel sessizlik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu ve tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Delioğlu (2022) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini incelediği çalışmasında, liderlik stillerinin alt boyutlarının örgütsel mutluluğun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Can (2022) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, liderlik stilleri alt boyutlarının öğretmen performansının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sever (2020) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel çekiciliği incelediği çalışmasında, dönüşümcü ve kültürel liderlik stillerinin örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğunu bildirmiştir. Ermeýdan (2019) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, dönüşümcü liderlik stiline okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların kaynak oluşturduğu sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

3.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının en yüksek düzeyde etik liderlik boyutunda olduğu sonra sırasıyla dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik ve öğretimsel liderlik şeklinde gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik boyutlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin etik liderlik boyutuna yönelik algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik boyutlarında anlamlı farklılaşmalar gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre bekar öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre vizyoner liderlik boyutunda anlamlı olarak farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre sözel branş öğretmenlerinin vizyoner liderlik algıları yetenek branşı öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının hizmet yılı değişkenine göre vizyoner liderlik boyutunda anlamlı olarak farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin vizyoner liderlik algıları 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip öğretmenler daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının kurumdaki görev süresi değişkenine göre dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kurumunda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları kurumunda 1-3 yıl ve 4-6 yıl

görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Kurumunda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları kurumunda 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Kurumunda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları kurumunda 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Kurumunda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin vizyoner liderlik algıları kurumunda 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Kurumunda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin etik liderlik algıları kurumunda 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler/ Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler/ Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları Anadolu Lisesi görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin vizyoner liderlik algıları Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler/ Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin etik liderlik algıları Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler/ Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin görüşlerinin en yüksek düzeyde güç ve politika ile amaç ve değerlere uyum boyutlarında olduğu sonra sırasıyla mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki ve dil-tarih boyutları şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarında çok yüksek düzeyde olduğu; dil-tarih boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının branş değişkenine göre dil-tarih boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre yetenek branşı öğretmenlerinin dil-tarih algılarının sayısal branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının hizmet süresi değişkenine göre mesleki yeterlik ve dil-tarih boyutlarında anlamlı farklılaşmalar gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin dil-tarih algılarının hizmet süresi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının kurumdaki görev süresi değişkenine göre dil-tarih boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre, kurumdaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin dil-tarih algılarının kurumdaki görev süresi 4-6 yıl, 7-9 yıl, 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının okul türü değişkenine göre güç ve politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarında anlamlı farklılaşmalar gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin güç ve politika algılarının Meslek Liselerinde ve Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum algılarının Sosyal Bilimler/Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar göstermediği görülmüştür.

Bu araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Liderlik stilleri boyutları ile örgütsel sosyalleşme boyutları arasında genellikle düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin algılanan dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, kişilerarası ilişki, dil-tarih, güç ve politika algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı; amaç ve

değerlere uyum algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin algılanan öğretimsel liderlik stili ile öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil- tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin algılanan kültürel liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, güç ve politika algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı; öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin algılanan etik liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlik, kişilerarası ilişki, dil-tarih, güç ve politika algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı; öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik stilleri öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundaki örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik stilleri öğretmenlerin kişilerarası ilişki boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerinin pozitif yönde anlamlı düzeyde, öğretimsel liderlik stilleri öğretmenlerin kişilerarası ilişki boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik ve etik liderlik stilleri öğretmenlerin kişilerarası ilişki boyutunda örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul yöneticilerinin kültürel liderlik stilleri öğretmenlerin dil-tarih boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini negatif yönde ve anlamlı düzeyde, vizyoner liderlik stilleri öğretmenlerin dil-tarih boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik,

öğretimsel liderlik ve etik liderlik stilleri öğretmenlerin dil-tarih boyutundaki örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik stilleri öğretmenlerin güç ve politika boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde; öğretimsel liderlik ve kültürel liderlik stilleri öğretmenlerin güç ve politika boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin etik liderlik stilleri öğretmenlerin güç ve politika boyutundaki örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik stilleri öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde; öğretimsel liderlik stilleri öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik ve etik liderlik stilleri öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundaki örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde; öğretimsel liderlik ve kültürel liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin etik liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmamaktadır.

3.2. Öneriler

Araştırmada kurumlarında 10 yıl ve üzerinde görev süresi olan öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik stillerini diğer gruptaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Uzun yıllar aynı kurumda görev yapan öğretmenler deneyimlerine göre kendilerine özgü anlayış geliştirebilirler. Bu noktada 10 yıl üzeri görev süresi olan öğretmenlere okulun gelişen amaçlarına, değişen ve yenilenen okul unsurlarına uyum sağlayabilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkması meslek liselerinin yapılarının, işleyişlerinin, amaçlarının ve vizyonunun farklı olmasından

kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin okulun amaçları, işleyişi, geçmişten gelen kültürü, geleceğe yönelik beklentileri konularında rehberlikte bulunmaları öğretmenlerin algılarını yükseltebilir.

Araştırmada kurumlarında 1-5 yıl görev süresi bulunan öğretmenlerin dil-tarih boyutundaki örgütsel sosyalleşmelerinin diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okullara yeni katılan öğretmenlere okulun kültürü, tarihi, dili, okula özgü değerlerin aktarılmasına yönelik çalışmaların yapılması öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerini artırabilir. Ayrıca, elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecine sadece mesleğe ilk girişte ihtiyaç duymadığını, okul değişikliklerinde de örgütsel sosyalleşme sürecinin tekrarlandığını ortaya koymuştur. Eğitimde karar vericilerin bu yönde yapacakları çalışmalar öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırma liderlik stilleri ile örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bu kavramların örgütsel kültür, örgütsel mutluluk, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık gibi farklı değişkenlerle ele alınması eğitim yönetimi teorisine katkı sağlayabilir. Ayrıca farklı meslek alanlarında yapılacak çalışmalarla kavramların daha geniş boyutlarda anlaşılması ve daha genel çıkarımlar yapılması sağlanabilir.

Araştırmada kullanılan veriler liselerde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Farklı öğretim kademelerini konu edinen çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma Giresun ili sınırlandırılmıştır. Farklı illeri içine alan yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin, özel okul ile devlet okulu açısından karşılaştırılmasına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. E. (2002). *Inspiring leadership-learning from great leaders*. Thorogood Publishing.
- Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/205373/>
- Akbaşlı, S. (2018). *Okul yöneticisi ve okul yöneticisinin yeterlikleri, kuramdan uygulamaya okul yönetimi*, (Edt: Necati Cemaloğlu, Murat Gürkan Gülcan), Ankara: Pegem Akademi.
- Akçakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/34551/381719>
- Akdoğan, A. & Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 107-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuiibfd/issue/1617/20246>
- Akgül, D. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki (Tez No. 592672) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Akgül, R. (2020). Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık ile ilişkisi (Tez No. 616468) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Albrecht, M. H. (2001). *International HRM: Managing diversity in the workplace*. Wiley-Blackwell.
- Algan, E. (1998). Örgütsel kültür öğelerinin etki düzeyi. *Çağdaş Eğitim* 244, 15- 19.
- Altınlı, O. (2022). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve göreceli yoksunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 721480) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Aliyev, Y. (2014). Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir araştırma (Tez No. 366852) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/3290>
- Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1–13. <https://www.jstor.org/stable/90012919>
- Andrews, R. L., Basom, M. R., & Basom, M. (1991). Instructional leadership: Supervision that makes a difference. Theory into practice, 30(2), 97-101. <https://doi.org/10.1080/00405849109543484>
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ353780>
- Andur, A. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 368314) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Arabacı, H. (2019). *Liderlik stilleri ve örgütsel adalet ilişkisi/Balıkesir ili Bandırma ilçesi örneği* (Tez No. 538134). [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Araza, A., Aslan, G., & Bulut, Ç. (2013). Örgütsel sosyalleşme, bir literatür taraması. (Organizational socialization: A literature review). *Journal of Yaşar University*, 8(32), 5556-5582. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19144/203149>
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 231-257. <https://dergipark.org.tr/en/pub/huniibf/issue/29681/319222>
- Arkonaç, S. A. (1993). *Grup ilişkileri*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Arslandaş, C. C., & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/79461/>
- Aronson, E. (2001). Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 18(4), 244-256. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.2001.tb00260.x>
- Ateş, H. & Oral, B. (2003). Kamu Yönetiminde Etik: Kültürel Temeller ve “Örgütsel Ruhçuluk” Kuramı Ekseninde Bir Analiz. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler*

- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (İkinci baskı). Pegem A Yayınevi
- Aydın, İ. (2010). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6.Baskı). Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın Turan, E. N. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki* (Tez No. 558630) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Aytaç, M. S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği* (Tez No. 692533) [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Nobel Yayıncılık.
- Avolio, B. J. (1994). The “natural”: Some antecedents to transformational leadership. *International Journal of Public Administration*, 17(9), 1559-1581. <https://doi.org/10.1080/01900699408524956>
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Sage.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* (Tez No. 241566). [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Baker, N. (2022). Liderliğin evrimi ve başlıca liderlik tarzları. *Florya Chronicles of Political Economy*, 8 (1), 29-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fcpe/issue/70071/1101700>
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balci, A., Ozturk, I., Polatcan, M., Saylik, A., & Bil, E. (2016). Organizational Socialization and Its Relation with Organizational Performance in High Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 71-81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104706>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

- Bass, B.M. (1985) Leadership: Good, Better, Best. *Organizational Dynamics*, 13, 26-40. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2)
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1990), Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 14 No. 5. <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121. <http://www.jstor.org/stable/40862298>
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Nobel Yayınları.
- Batır, S. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 724192). [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2012). Organizational socialization outcomes: Now and into the future. In C. R. Wanberg (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization* (pp. 97–112). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199763672.013.0006>
- Bayat, E. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Tez No. 614857) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Begeç, S. (1999). *Modern liderlik yaklaşımları ve uygulaması*. (Tez No. 84061) [Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization During Principal Succession: Looking Through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1741143212468344>
- Bennis, Warren G. "Leadership Theory and Administrative Behavior: The Problem of Authority." *Administrative Science Quarterly* 4, no. 3 (1959): 259–301. <https://doi.org/10.2307/2390911>

- Bickes D. M. & Yılmaz C. (2020). Chapter one: Leadership theories. Ö Demirtaş & M Karaca (Eds.), *A handbook of leadership styles* (ss. 1-34). Cambridge Scholars Publishing.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing Company
- Blake, R.R., Mouton, J.S. (1969). *Building a Dynamic Corporation Through Grid Organization Development*, Addison Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Blake, R. R., and Mouton, J.S., (1985). *The Managerial Grid*, vol. III. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Blumenfeld, P. C., Puro, P. & Mergendoller, J. R. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change*, (pp. 207-239). Norwood, NJ: Ablex.
- Boal, K. B., & Bryson, J. M. (1988). Charismatic leadership: A phenomenological and structural approach. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 11–28). Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Boateng, C. (2012). Leadership styles and effectiveness of principals of vocational technical institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 128-134.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ. & Erdem, B. (2018). *Yönetim ve organizasyon*. Detay Yayıncılık.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bratton, J. (Ed.). (2020). *Organizational leadership*. Sage.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546. <https://doi.org/10.2307/2391809>
- Buchanan, D., & Huczynski, A. (2017). *Organizational behaviour*. Harlow: Pearson.

- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 385919) [Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Buluç, B. (2022). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N Güçlü ve S Koşar (Eds.), Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama (8. Baskı), ss. 39-64). Pegem Akademi.
- Bulut, Y. B. & Uygun, S. (2014). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama/Importance Of Visionary Leadership For An Active Administration: An Application In Public Institutions In Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 29-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19571/208603>
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. Harper & Row.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Can, S. (2022). *Yöneticilerin liderlik stillerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin performansına etkisi* (Tez No. 735143) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-merkez ortaöğretim örneği)*. (Tez No. 547939) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı etik*. Say Yayınları.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730–743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Tez No. 229495) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00012-0)
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2009). *Organization development and change*. Cengage learning.

- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49106/626650>
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26132/275250>
- Çalışkan, İ. G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği* (Tez No. 250334) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Çavuşoğlu, Ş. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 743848) [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (12), 465-474. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10383/127045>
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Yayıncılık.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Delioğlu, M. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 763332) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Demir, C., Yılmaz, M. K. & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 129-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uaifd/issue/21589/231821>
- Demirel, Y., & Gümüşeli, A. İ. İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kurumsal İtibar Arasındaki İlişki. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 08(03), 103-114. https://www.ibaness.org/bnejss/2022_08_03/11_Demirel_and_Gumuseli.pdf
- Demirci, U. (2018). *Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine eğitimin etkisi* (Tez No. 510870) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Demirer, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki (Tez No. 384693). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Demirkart, M. (2015). İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Tez No. 384698). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Deniz, E. N. (2020). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Tez No. 635964) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Doğan, D. (2011). Sosyalleşme, Sosyal Değişme ve Siyasal Sosyalleşme. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0 (32), 31-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9520/118926>
- Doğan, S. (2001). *Vizyona Dayalı Liderlik*. Seçil Ofset
- Doğan, S. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Eğiten Kitap.
- Doğan, S. (2022). Liderliğe genel bir bakış. N Güçlü ve S Koşar (Eds.), Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama (8. Baskı, ss. 91-132). Pegem Akademi.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Tez No. 433700). [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Duman, N. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki* (Tez No. 692238). [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of management journal*, 45(4), 735-744. <https://doi.org/10.5465/3069307>
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168>
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erden, T. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşmenin örgütsel adanmışlığı yordaması* (Tez No. 583989) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki: Malatya ili örneği* (Tez No. 314199) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki* (Tez No. 638149) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* (Tez No. 579558) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ernst, M. J. (2019). *The relationship of stress and school leadership on teacher morale*. (Doctoral dissertation Trevecca Nazarene University). <https://www.proquest.com/openview/85d63e0dfc46750490b0ada03478e9da/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations*. rev. Simon and Schuster.
- Farazmand, A. (2002). *Modern organizations: Theory and practice*. (2. Baskı). USA: Greenwood.
- Feldman, D. C. (1976a). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 433–452. <https://doi.org/10.2307/2391853>
- Feldman, Daniel C. (1976b). A Practical Program for Employee Socialization. *Organizational Dynamics*, Autumn, s. 64-80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(76\)90055-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(76)90055-3)
- Feldman, Daniel C. (1981), The Multiple Socialization of Organization Members: A Longitudinal Study. *Academy of Management Proceeding*, August 1, s. 380-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287859>
- Fiedler, F. E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. İçinde *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11, pp. 59-112). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60005-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60005-2)
- Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987). *New approaches to effective leadership: Cognitive resources and organizational performance*. John Wiley & Sons.
- Filstad, C. (2011). Organizational commitment through organizational socialization tactics. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 376-390. <https://doi.org/10.1108/13665621111154395>
- Fisher, Cynthia D. (1986), Organizational Socialization: An Integrative Review. In Rowland K, Ferris G (Eds.), *Research in Personnel and Human Resource Management*, Vol. 4, s. 101-145, Greenwich, CT: JAI Press.

- Francisco, C. D. (2019). School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy. Online Submission, 7(10), 622-635. <https://eric.ed.gov/?id=ED607104>
- Gini, A. (1998). Moral leadership and business ethics. İçinde J. B. Ciulla (Ed.), *Ethics, the heart of leadership* (ss. 27–45). Westport, CT: Quorum Books.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and policy in schools*, 8(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/15700760802014951>
- Gregory Stone, A., Russell, R.F. and Patterson, K. (2004), "Transformational versus servant leadership: a difference in leader focus", *Leadership & Organization Development Journal*, (25)4, 349-361. <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Gruman, J. A., Saks, A. M., & Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: An integrative study. *Journal of vocational behavior*, 69(1), 90-104. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.03.001>
- Güçlü, N. (2014). *Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri*. Asil Dağıtım
- Güçlü, N. (2022). Liderliğe genel bir bakış. N Güçlü ve S Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* (8. Baskı, ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Gülersel Derelioğlu, M. B. (2020). *Kuşak farkına göre öğretmenlerde örgütsel sosyalleşme: İstanbul ilinde bir araştırma* (Tez No. 620182). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6 (6). <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10389/127105>
- Gündüz, T. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri: Orta Karadeniz Bölgesi'nde yapılan araştırma* (Tez No. 569007). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. Nobel Yayınları.
- Gürbüz, B. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 719135) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2013) 167-179.
- Göka, E. (2011). *Türklerde liderlik ve fanatizm*. Timaş.
- Gölmez, A. (2022). Öğretmenlerin mesleki idealizmlerinin ve örgütsel sosyalleşme düzeylerinin örgütsel uyuma etkisi (Tez No. 737500) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Haban, M. M. (2018). *Orta öğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 503855) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., Mesa, R., & Mitman, A. (1983). Effective schools: The specific policies and practices of the principal. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 67(1), 83-91. <https://doi.org/10.1177/019263658306746314>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985) Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247. <https://dx.doi.org/10.1086/461445>
- Harvey, E. (2004). Leadership and ethics. *Executive Excellence*, 8(87), 13-25.
- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474. <https://doi.org/10.3102/003465430610044>
- Heath, C. & Heath, D. (2010). *Switch: How to Change Things When Change is Hard*. Crown Publishing Group,
- Henkel, T., & Bourdeau, D. (2018). A Field Study: An Examination Of Managers' Situational Leadership Styles. *Journal of Diversity Management (JDM)*, 13(2), 7-14. <https://doi.org/10.19030/jdm.v13i2.10218>
- Hersey, P., Blanchard, K.H. ve Johnson, D.E. (2001) *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (8th Ed.). PrenticeHall, Inc., Upper Saddle River.
- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.6.493>
- House, Robert J. "A Path Goal Theory of Leader Effectiveness." *Administrative Science Quarterly* 16, no. 3 (1971): 321-39. <https://doi.org/10.2307/2391905>

- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The leadership quarterly*, 7(3), 323-352. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of management*, 23(3), 409-473. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(97\)90037-4](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(97)90037-4)
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). Path-goal theory of leadership. *Washington Univ Seattle Dept Of Psychology*. <https://ntrl.ntis.gov/NTRL/dashboard/searchResults/titleDetail/ADA009513.x.html>
- House, R. J., & Singh, J. V. (1987). Organizational behavior: Some new directions for I/O psychology. *Annual review of psychology*, 38(1), 669-718. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.003321>
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891–902. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.891>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (2019). *Enhancing the Lessons of Experience* (9th Ed.). Mc Graw Hill Education.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İBFF Dergisi*, 6(11), 160-177. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/63009/>
- Jarrett, K. (2021). *Preferred Principal Leadership Styles Conducive to Teacher Retention* (Doctoral dissertation, Charleston Southern University). <https://www.proquest.com/openview/bc15e6c8d7b5c6b927cc117dbe9f1f0b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jogulu, D.U., & Wood, J.G. (2006). The role of leadership theory in raising the profile of women in management. *Equal Opportunities International*, 25(4), 236-250. <https://doi.org/10.1108/02610150610706230>
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management journal*, 29(2), 262-279. <https://doi.org/10.5465/256188>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Judge, T. A., & Robbins, S. P. (2013). *Organizational behavior* (15th. Ed.). Pearson.

- Judge, T. A., & Robbins, S. P. (2017). *Organizational behavior* (17th Ed). Pearson.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Tez No. 634483) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kahn, R.L. & Katz, D. (1960) Leadership practices in relation to productivity and morale, içinde D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group Dynamics: Research and theory*. Paterson.
- Kahvecioğlu, B. (2022). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile etik iklim arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* (Tez No. 749474) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 616408) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kane-Urrabazo, C. (2006). Management's role in shaping organizational culture. *Journal of nursing management*, 14(3), 188-194. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2934.2006.00590.x>
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi* (Tez No. 336123) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karaca, M. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile çatışma ve uzlaşma alanları arasındaki ilişki* (Tez No. 748096) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karaer, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tez No. 638139) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Basım). Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (16), 443-465. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10380/127019>
- Karkın, N. (2004). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: bir literatür analizi denemesi. *Türk İdare Dergisi*, 76(445), 43-79. <http://www.tid.gov.tr/tum-sayilar>

- Kartal, S. (2003). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Tez No. 205191) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Maya Akademi.
- Kenyon, G. S., & McPherson, B. D. (1973). Becoming involved in physical activity and sport: A process of socialization. *Physical activity: Human growth and development*, 303, 332.
- Kılınç, T. (1996). Liderlikte durumsallığın ötesi (II) karizmatik liderlik yaklaşımı. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Kirkbride, P. (2006), Developing transformational leaders: the full range leadership model in action, *Industrial and Commercial Training*, (38)1, 23-32. <https://doi.org/10.1108/00197850610646016>
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayın Dağıtım
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği* (3. Baskı). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Koçer, M. C. (2021). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki* (Tez No. 698301). [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Korku, N. (2021). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizliğe etkisi: Erzurum ili, Oltu ilçesi örneği (Tez No. 667617). [Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kotter, J. P. (1988). *The leadership factor*. New York: Free Press; London: Collier Macmillan.
- Kotter, J. P. (1990). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68, 103-111.
- Köse, A. (2020). *Etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet algısı ile ilişkisi: Kocaeli ilindeki eğitim kurumlarında yapılan bir araştırma* (Tez No. 656635) [Yüksek lisans Tezi, Yalova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Köse, S., Tetik, S. & Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8 (1), 219-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13675/165476>
- Köseoğlu, D. (2019). *Liderlik tiplerinin insan kaynakları yönetimini algılamaya etkisi: Yerel yönetimlerde insan kaynakları yöneticileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 560870) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306717>
- Kurnaz, S. (2019). *Liderlik tarzı örgütsel sessizlik ilişkisinde örgütsel politikanın düzenleyici rolü: Kamu kurumlarında bir araştırma* (Tez No. 563587) [Doktora Tezi, İnönü üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Larson, M.H. (1996). Patterns in Transition. *Journal of Business & Technical Communication*. Jul.1996, Vol.10, Issue 3.
- Lewin, K. (1947) Group Decision and Social Change. In: Newcomb, T. and Hartley, E., Eds., *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 197-211.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226–251. <https://doi.org/10.2307/2392453>
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices (6th ed.)*. Wadsworth. Inc. USA
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2016). *Leadership: Theory, application, & skill development (6th Ed.)*. Cengage learning.
- Macit, M. (2003). Leadership and Bass transactional and transformational leadership theory. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 86-114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/289660>
- Management Study Guide. (2022, Eylül 17). Trait Theory of Leadership: <https://managementstudyguide.com/trait-theory-of-leadership.html>
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2005). Subordinate-manager gender combination and perceived leadership style influence on emotions, self-esteem and organizational commitment. *Journal of Business Research*, 58(2), 115–125. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00112-7](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00112-7)
- Memduhoğlu, Y. D. D. H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 137-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166037>
- Miller, R.L., Butler, J. and Cosentino, C.J. (2004). Followership effectiveness: an extension of Fiedler's contingency model. *Leadership & Organization*

Development Journal, Vol. 25 No. 4, 362-368.
<https://doi.org/10.1108/01437730410538680>

Mintzberg, H., & Gosling, J. (2003). The five minds of a manager. *Harvard Business Review*, 81(11), 54-63. <https://hbr.org/2003/11/the-five-minds-of-a-manager>

Murphy, P. E., & Enderle, G. (1995). Managerial ethical leadership: Examples do matter. *Business Ethics Quarterly*, 117-128. <https://doi.org/10.2307/3857275>

Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 8(4), 311-324.
<https://doi.org/10.1002/job.4030080404>

Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1991). Social support and newcomer adjustment in organizations: Attachment theory at work? *Journal of Organizational Behavior*, 12(6), 543-554. <https://doi.org/10.1002/job.4030120607>

Nicholson, N. (1998). *The Blackwell encyclopedic dictionary of organizational behavior*. Blackwell Publishers Ltd.

Northcraft, G. (1994). *Organizational Behavior*. The Dryden Press.

Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

O'Connell, W., & Bligh, M. (2009). Emerging from ethical scandal: Can corruption really have a happy ending?. *Leadership*, 5(2), 213-235.
<https://doi.org/10.1177/1742715009102935>

Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili örneği)* (Tez No. 439980) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

Ostroff, C., & Rothausen, T. J. (1997). The moderating effect of tenure in person—environment fit: a field study in educational organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 173-188.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00641.x>

Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
https://www.researchgate.net/publication/242173391_ETKILI_OKULLAR_ve_OGRETIM_LIDERLIGI

Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Tez No. 557643) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Özer, K. (2019). Yöneticilerin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi ile olan ilişkisi (Tez No. 582328) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *EGİTİM VE BİLİM*, 38(168). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/526/575>
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış* (4. Baskı). Ekin Yayınevi.
- Özkan, Z. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 538104) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özler, N. D. E. (2013). Liderlik. C Koparal ve İ Özalp (Eds.), Yönetim ve organizasyon (ss. 95-123). Anadolu Üniversitesi.
- Özsarı, E. D. (2020). *Okul yöneticilerinin kariyer yönetimi yeterlilikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 659523) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özüberk, İ. (2014). *İlkokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine etkisi* (Tez No. 394702) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Peltokorpi, V., Feng, J., Pustovit, S., Allen, D. G., & Rubenstein, A. L. (2022). The interactive effects of socialization tactics and work locus of control on newcomer work adjustment, job embeddedness, and voluntary turnover. *Human Relations*, 75(1), 177–202. <https://doi.org/10.1177/0018726720986843>
- Rhoads, R. A., & Tierney, W. G. (1992). Cultural Leadership in Higher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED357708>
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (V. Atayman & G. Sezer, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2012). *Management (11th Ed.)*. Pearson.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Porter, L. W., Lawler, E. E., III., Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*, McGraw-Hill, New York.

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452. <http://doi/abs/10.1086/461325>
- Recepoğlu, E. & Özdemir, S. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 629-664. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10318/126553>
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and policy in schools*, 9(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. Praeger.
- Rowold, J. & Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Leadership Review*, 9 (Spring), 35-48.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Alfa Aktüel Yayın Dağıtım.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of vocational Behavior*, 51(2), 234-279. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1614>
- Sarıbıyık, O. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 710775) [Yüksek lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Saruhan, S. (2017). *Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi* (Tez No. 477518) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Sashkin, M., & Sashkin, M. G. (2003). *Leadership that matters: The critical factors for making a difference in people's lives and organizations' success*. Berrett-Koehler Publishers.
- Schein, E. H. (1968), Organizational Socialization and The Profession of Management, *Industrial of Management Review*, Vol. 9, s. 1-16. <https://www.proquest.com/openview/0b1b6c3d155a3003b5fbdf6f9b8ee375/1?pq-origsite=gscholar&cbl=26142>
- Schein, E. H. (1975). Örgütsel sosyalizasyon ve yönetim mesleği (Çev. H. Can). *Amme İdaresi Dergisi*, 8(2), 167-183.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass

- Schein, E. H. (1988). Organizational Culture. MIT Sloan working paper, s. 1-50. <http://hdl.handle.net/1721.1/2224>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd Ed.). Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2011) *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1987). The theoretical basis for cultural leadership. İçinde LT Sheive, l B Schoenheit (Eds.), *Leadership: Examining the elusive*, 120-133.
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 644395) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Seyranian, V. (2009). Contingency theories of leadership. E. J. Hogg. İçinde, *Encyclopedia of Group Processes Intergroup Relations* (ss. 152-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sezer, Ş. & Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/582426>
- Siehl, C., & Martin, J. E. (1990). *Organisational Culture: A Key to Financial Performance, Organisational Climate and Culture*. Jossey-Boss.
- Simosi, M. (2010). The role of social socialization tactics in the relationship between socialization content and newcomers' affective commitment. *Journal of Managerial Psychology*, 25(3), 301-327. <https://doi.org/10.1108/02683941011023758>
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of occupational health psychology*, 12(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.1.80>
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339–358. <https://doi.org/10.2307/2392246>
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: how principals make a difference*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Strange, J. M. & Mumford, M. D. (2002). The origins of vision charismatic versus ideological leadership. *The Leadership Quarterly* 13, 343-377. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00125-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00125-X)
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., Neale, M. A., & Greenberg, J. (2002). *Organizational behavior: A management challenge*. Lawrance Erlbaum Associates, Inc.

- Sutherland, I., & Gosling, J. (2010). Cultural leadership: Mobilizing culture from affordances to dwelling. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 40(1), 6-26. <https://doi.org/10.1080/10632921003603984>
- Şafaklı, O. V. (2005). KKTC'deki kamu bankalarında liderlik stilleri üzerine bir çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 132-143. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151870>
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekanın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasında tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2014). Öğretim liderliği (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Pearson.
- Taylor, R. L., & Rosenbach, W. E. (1989). *Leadership: Challenges for today's manager*. McGraw-Hill Book Company.
- Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69862>
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). *Kültür ve Kişilik*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Toprakçı, M. (2021). Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 669979) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1991). Cultural leadership in organizations. *Organization Science*, 2(2), 149–169. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.2.149>
- Tuna, M. R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi (İstanbul- Beykoz örneği)* (Tez No. 361678) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tuncer, D., Ayhan, D. Y., & Varoğlu, D. B. (2008). *Genel işletmecilik bilgileri*. Siyasal Yayınevi.

- Tuttle, M. (2002). A Review and Critique of Van Maanen and Schein's "Toward a Theory of Organizational Socialization" and Implications for Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 1(1), 66-90. <https://doi.org/10.1177/1534484302011004>
- Uğurlu, Z., Kırıl, E., & Aksoy, İ. G. (2011, April). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 706-719). Siyasal Kitabevi.
- Uğurlu, C. T. & Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17394/181614>
- Uluğtekin, S. (1991). *Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma*. Bizim Baro.
- Ulukan, M. (2006). *Futbolcuların kulübe bağlılıklarında antrenörlerin liderlik özelliklerinin rolü* (Tez No. 211059) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Uzun, T., & Özdem, G. (2017). The mediating role of job satisfaction on the relationship between teachers' perceptions of supervisor support and job performances. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(7), 84-90. <https://academicjournals.org/journal/IJEAPS/article-full-text-pdf/D22E24965032>
- Uzun, H. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 675641) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1977). Toward a theory of organizational socialization. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/?sequence=1>
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Vural, F. (2015). *İlkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi (İzmir ili örneği)* (Tez No. 381259) [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Walker, A. (2010). Building and leading learning cultures. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership & management* (pp. 176-196). London: SAGE.
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection, and socialization of newcomers*. Reading, Mass.: Addison- Wesley.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (V. Üner, Çev.). Rota Yayın Yapım Tanıtım.

- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 70(3), 155-156. <https://doi.org/10.1080/00098655.1997.10543916>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 381628) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi* (Tez No. 214851) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, Ç. (2017). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme* (Tez No. 461396) [Yüksek lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yıldırım, Ş. (2021). *Etkili lider sinerjik okul: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki* (Tez No. 640353) [Yüksek lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerin ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Güz 2007, Sayı 52, ss: 639-664. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108305>
- Yugl, G. (2013). *Leadership in organization (8th ed.)*. Pearson Education.
- Yurttaş, A. (2022). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 722998) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Zukauskaitė, I. (2009). Factors of the new employees' organizational socialization: the role of the mentor. (Tez No. 1927834) [Doctoral Dissertation, Vilniaus Universitetas]. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1927834/>

EKLER

Ek-1: Araştırma İzni (Valilik)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-63652657
Konu :Araştırma İzni
(Engin DABAN)

16/11/2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 21.10.2022 tarih ve 61539586 sayılı yazısı

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Engin DABAN'ın "Liselerde Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma izni ile ilgili anket çalışmasına ait Valilik Makam Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fikret ÇAVUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
-Makam Oluru
-Mühürlü Ölçek

Dağıtım:
-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
-Merkez İlçe Liseler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çıtlakale Mah, Hükümet Konağı, C Blok. Kat 4, ARGE Birimi, Merkez/Giresun
Telefon No : 0 (454) 215 75 25
E-Posta: munuretrk0000@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Münire ÖZTÜRK
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <https://giresun.meb.gov.tr> Faks:4542157522
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 018f-e172-3c21-a83b-5031 kodu ile teyit edilebilir.



Ek- 2: Araştırma İzni (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-63242368
Konu :Araştırma İzni
(Engin DABAN)

10.11.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 21.10.2022 tarih ve 61539586 sayılı yazısı
: b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Engin DABAN'ın "Liselerde Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, 2022-2023 yılı Giresun ili merkez ilçesinde bulunan kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler ile anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 09.11.2022-17.05.2023 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak; Covid-19 Pandemisi ile mücadele kapsamında alınan önlemler çerçevesinde, ilgili kurum Müdürlükleri sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Önder KILIÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çıtlakale Mah, Hükümet Konağı, C Blok. Kat 4, ARGE Birimi, Merkez/Giresun
Telefon No : 0 (454) 215 75 25
E-Posta: munuretrk0000@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Münüre ÖZTÜRK
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <https://giresun.meb.gov.tr> Faks:4542157522

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4f49-2250-3982-8f0e-81bb kodu ile teyit edilebilir.



Ek-3: Liderlik Stilleri Ölçeği kullanım izni

Ölçek İzni Harici Gelen Kutusu x

 **ENGİN DABAN** 2 Kasım Çar 17:55 

İyi günler Sayın Hocam, Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek l

 **Kamil Ufuk Bilgin** 3 Kasım Per 11:08   

Alor: ben ▼

Engin DABAN,

daha önce de bu ölçeği kullanmak isteyen eğitimci vd. araştırmacılar oldu.

Bilime katkı adına, ölçeğin kullanılması ilkece uygundur.

Ancak bilimsel etik açısından, şu 2 bilginin çalışmanızda bulunması doğru olur.

1. Ölçeğe dair İZİN bilgisinin, çalışmanızın araştırma bölümü metni içinde açıklanması veya bu bölümün ilk sayfa altı dipnotunda verilmesi;
2. Ölçek kullanılarak yapılan araştırmamızın yer aldığı ortak makalemize, gerekli atıfların yapılması.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN

Öğretim Üyesi

Sosyet Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü

 ATIF BEYZAT VELİ
ÜNİVERSİTESİ



Ek-4: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği kullanım izni

Ölçek izni Harici Gelen Kutusu x



ENGİN DABAN

15 Şub 2023 13:37 (12 gün önce) ☆

İyi günler Sayın Hocam, Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek l



Ufuk Erdogan

15 Şub 2023 13:48 (12 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▼

Kullanabilirsiniz hocam.

Ufuk Erdogan

Assistant Professor

Ph.D. | Educational Administration

School of Education | Firat University

Ek-5: Araştırmada kullanılan veri toplama aracı

VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde örgütsel sosyalleşme, üçüncü bölümde okul müdürleri liderlik stilleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Harcadığınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Engin DABAN

Matematik Öğretmeni

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

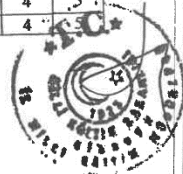
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Medeni Durumunuz: () Bekar () Evli
3. Branşınız: () Sayısal (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Bilişim Tek.)
() Sözel (Türk Dili ve Ed., Tarih, Coğrafya, DKAB, İngilizce, Rehberlik)
() Yetenek (Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Meslek Dersi)
4. Öğretmenlik Hizmet Süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
5. Kurumunuzdaki Görev Süreniz: () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10 yıl ve üzeri
6. Okul Türü: () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi () Sosyal Bilimler / Fen Lisesi

2. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi, ifadelerin karşısına lütfen (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hizmet Katılıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Mesleğimi en ince ayrıntılarına kadar biliyorum.	1	2	3	4	5
2. Mesleğimin gerektirdiği görevleri çok iyi biliyorum.	1	2	3	4	5
3. Mesleğimi en iyi bir şekilde nasıl yerine getireceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
4. Okulumdaki sorumluluklarımı çok iyi biliyorum.	1	2	3	4	5
5. Mesleğimle ilgili mevzuatı iyi biliyorum.	1	2	3	4	5
6. Okulumdaki iş arkadaşlarımla katıldığım sosyal etkinliklere ben de katılırım.	1	2	3	4	5
7. Okulumdaki çalışan kişilerle ilişkilerimin iyi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Okulumdaki meslektaşlarımla işimle ilgili konularda gönüllü olarak bana yardım ederler.	1	2	3	4	5
9. Okulumdaki meslektaşlarımla çoğunlukla arkadaşım olarak görüşürüm.	1	2	3	4	5
10. Okulumda herkes tarafından sevilirim.	1	2	3	4	5
11. Okulumdaki meslektaşlarımla çoğu beni bu okulun bir parçası olarak kabul ederler.	1	2	3	4	5
12. Okulumun geçmişten bugüne uzanan geleneklerini biliyorum.	1	2	3	4	5
13. Okulumun geçmişindeki önemli olayları biliyorum.	1	2	3	4	5
14. Okul çalışanlarının kullandığı, işime ve mesleğime özgü sözcükleri biliyorum.	1	2	3	4	5
15. Okulumda kullanılan işime ve mesleğime özgü kısaltmaların ve kodlamaların anlamlarını biliyorum.	1	2	3	4	5
16. Okulumda sözü dinlenen kişilerin kimler olduğunu biliyorum.	1	2	3	4	5
17. Okulumdaki sosyal etkileşim (formal-informal ilişkiler) örüntüsünü anlıyorum.	1	2	3	4	5
18. Okulumda geçerli olan normları (informal gruplar tarafından belirlenen ve onaylanan davranış kalıpları) biliyorum.	1	2	3	4	5
19. Okulumda geçerli olan kurallara uyarım.	1	2	3	4	5
20. Okulumun amaçlarını destekliyorum.	1	2	3	4	5
21. Okulum tarafından öğrencilere kazandırılan değerleri benimsiyorum.	1	2	3	4	5
22. Okulumda ulaşılmaya çalışılan amaçların açık ve net olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23. Okulumun değerleri ile kişisel değerlerimin örtüştüğünü düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24. Okulumun amaçları aynı zamanda benim de amaçlarımdır.	1	2	3	4	5



Ek-5 (devam): Araştırmada kullanılan veri toplama aracı

3.BÖLÜM: OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi, ifadelerin karşısına lütfen (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Okul müdürümüz;	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Yapılacak işlerde yüksek hedefler belirler.	1	2	3	4	5
2.	Zamanını örnek olmak ve yol göstermek için harcar.	1	2	3	4	5
3.	Eğitimle ilgili yeni fikir ve görüşleri uygular.	1	2	3	4	5
4.	Herhangi bir risk durumunda hızlı karar alır ve gerekli dönüşümü sağlar.	1	2	3	4	5
5.	Eğitim çalışmalarının nasıl yapılacağına ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.	1	2	3	4	5
6.	Sınıfları ziyaret ederek eğitim-öğretim çalışmalarını yerinde izler.	1	2	3	4	5
7.	Etkili bir eğitim-öğretim için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	1	2	3	4	5
8.	Öğrencilerin başarı takibinde öğretmenlerle sık sık görüşür.	1	2	3	4	5
9.	İş zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak geçirir.	1	2	3	4	5
10.	Sınav sonuçlarına göre programı gözden geçirip gerekli değişiklikler yapar.	1	2	3	4	5
11.	Ders dışı sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetler için çaba gösterir.	1	2	3	4	5
12.	Öğretmenlerin okulun tarihini öğrenmeleri için ortam hazırlar.	1	2	3	4	5
13.	Yeni gelen öğretmenlerin kaynaşabilmeleri için değişik etkinlikler düzenler.	1	2	3	4	5
14.	Kültürel gelişme için öğrenci ve öğretmenleri sosyal faaliyetlere yönlendirir.	1	2	3	4	5
15.	Okulun çevrede daha iyi tanınması için çeşitli etkinlikler düzenler.	1	2	3	4	5
16.	Eğitim yılı başında okulun amaçlarını öğrenci ve öğretmenlere açıklar.	1	2	3	4	5
17.	Tüm ilgililerin katılımıyla okulun vizyonu ve misyonunu geliştirir.	1	2	3	4	5
18.	Okulun amaçlarını her fırsatta dile getirir.	1	2	3	4	5
19.	Vizyon ve misyona ilişkin ortaya çıkan gelişmelerden tüm ilgilileri haberdar eder.	1	2	3	4	5
20.	Vizyonu ve misyonu tören, konferans gibi etkinliklerle sürekli gündemde tutar.	1	2	3	4	5
21.	Öğretmenlerden kendi kişisel işlerini yapmasını istemez.	1	2	3	4	5
22.	Ahlaki ilkeleri ve davranış kurallarını okul kültürüne yerleştirir.	1	2	3	4	5
23.	Ahlaki değerlere ve geleneklere saygı gösterir.	1	2	3	4	5
24.	Söyledikleri ile yaptıkları uyumludur.	1	2	3	4	5
25.	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.	1	2	3	4	5



ETİK KURUL KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 30/09/2022
Toplantı K. Sayısı : 2022/175

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Engin DABAN “Liselerde Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurumumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ

Başkan

