



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLERİNİN
DAĞITICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM
ELEMENLARININ İŞ DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Seher İŞCAN

Denizli, 2014

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLERİNİN
DAĞITICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM
ELEMANLARININ İŞ DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Seher İŞCAN

Danışman

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Bu çalışma BAP tarafından 2012SOBE018 nolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.


Denizli, 2014

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA
Üye:Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Üye:Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Üye:Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER
Üye:Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
20.05.2014 tarih ve 17/10 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet Ali SARIGÖL

Enstitü Müdürü



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimimle başlayan bu süreçte her türlü desteğini gördüğüm ve üzerimde büyük emeği olan değerli danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen jüri üyelerim Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER' e ve Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT'a teşekkür ederim.

Ölçeğin uyarlamasında ve dil geçerliği konusunda uzman görüşü aldığım sevgili büyüğüm Doç. Dr. Turan PAKER 'e, araştırma verilerinin elektronik ortamda toplanmasını ve indirilmesini sağlayan sorun çözücü Uzman Yunus DEMİR'e ve Ulaş KOYUNCUOĞLU'na, BAP birimi çalışanlarına ve Türkiye'nin dört bir yanından anketimi yanıtlama inceliğini gösteren öğretim elemanı arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca araştırma süresince yardım ve desteklerini gördüğüm Yard. Doç. Dr. Aydan ORDU, Okutman Fatma BEYDEMİR, Okutman Ayşe EKİCİ, Okutman Funda GÜÇ ve Okutman Nesrin BÖLÜK'e, araştırmamın her aşamasında anlayış, sabır ve içtenliğiyle desteğini hep yanımda hissettiğim Ayşegül FİDAN, Tuğba KAYA ve Okutman Feride ŞAHAN'a, veri toplama sürecindeki katılımlarından dolayı PAÜ YDYO'daki öğretim elemanı arkadaşlarıma, öğrenim hayatım boyunca şansım olan tüm öğretmenlerime ve burada adını sayamadığım tüm dostlarıma teşekkürler.

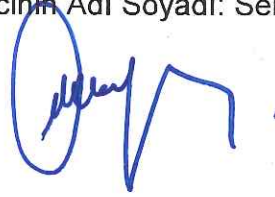
Ayrıca, tüm eğitim yaşamım boyunca her zaman sevgi ve anlayışları ile bana destek olan babama, anneme ve ablama sevgi ve şükranlarımı sunuyorum...

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulgularının çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Seher İŞCAN

İmza:



ÖZET

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLERİNİN DAĞITICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

İŞCAN, Seher

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Mayıs 2014, 144 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yabancı diller yüksekokulları müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2013 -2014 öğretim yılında üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan 416 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, YDYO müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumuna etkisini ölçmek için Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen “Liderlik Davranışı Envanteri” kullanılmıştır. İş doyumunu ölçmek için ise “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde medyan, standart sapma, Mann Whitney U, Kruskal -Wallis testleri ve doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin yanıtları “ara sıra” düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ve iş doyumuna ilişkin algılarda kadın ve erkek öğretim elemanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkeni model olma ve cesaretlendirme boyutları için, eğitim durumu değişkeni de tüm alt boyutlar için öğretim elemanları arasında farklı algı yaratmaktadır. Öğretim elemanlarının iş doyum algıları “memnunum” düzeyinde çıkmıştır. Bir diğer sonuca göre yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve müdürlerin uzmanlık alanları değişkenleri öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarını farklılaştırmaktadır. Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumuna ve boyutları üzerine etkisi anlamlıdır. İmkan tanıma boyutundaki davranışlar öğretim elemanlarının hem içsel doyumlarını hem de dışsal doyumlarını anlamlı bir şekilde etkilerken, cesaretlendirme boyutundaki davranışların öğretim elemanlarının dışsal doyumuna üzerine etkisi anlamlı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müdür, Dağıtıcı Liderlik, Öğretim Elemanı, İş doyumuna

ABSTRACT

THE EFFECT of DISTRIBUTIVE LEADERSHIP BEHAVIOURS of FOREIGN LANGUAGE SCHOOLS' PRINCIPALS on the JOB SATISFACTION of INSTRUCTORS

İŞCAN, Seher

PhD Thesis in Educational Sciences

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Mayıs 2014, 144 pages

The purpose of this study is to determine the effect of distributive leadership behaviors of foreign language schools' principals on the job satisfaction of instructors. The sample of the study consists of 416 instructors working in the school of foreign languages of universities in 2013-2014 academic year. The data has been gathered through "Leadership Practices Inventory" by Kouzes And Posner to measure the effect of distributive leadership behaviors of foreign language schools' principals on the job satisfaction of instructors. "Minnesota Job Satisfaction Questionnaire" has been applied to measure the job satisfaction of the instructors. The data has been analyzed by using such techniques as median, standard deviation, Mann Whitney U, Kruskal –Wallis tests and linear regression. At the end of the study, the mean square of the frequency of distributive leadership behaviours of foreign language school principals according to the instructors was found to be "sometimes" level. Also, there was not a significant difference between men and women in terms of their distributive leadership and job satisfaction perceptions. There was a significant difference among the instructors on distributive leadership behaviours of principals according to age for "modelling the way" and "encouraging the heart" and "educational degree" for all dimensions. The instructors' perception on their job satisfaction was obtained at "satisfied" level. Another result indicates that there was a significant difference among the instructors on job satisfaction according to age, seniority, educational degree and the professions of the principals. There is a significant effect of distributive leadership behaviours of principals on the job satisfaction of the instructors. The behaviours of "Enabling others to act" dimension strongly affect both the intrinsic and extrinsic motivation of the instructors while " Encouraging the heart" dimension has significant effect on instructors' extrinsic motivation.

Key Words: Principal, Distributive Leadership, Instructor, Job Satisfaction

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU.....	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. SAYILTILAR	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR	6

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.1. Liderlik Kavramı.....	7
2.1.1.1. Özellik yaklaşımı	9
2.1.1.2. Davranışçı yaklaşım	10
2.1.1.3. Durumsallık yaklaşımı	12
2.1.1.4. Yenilikçi yaklaşımlar	15
2.1.1.4.1. Dağıtıcı liderlik	18
2.1.1.4.1.1. Dağıtıcı liderlik ve özellikleri	20
2.1.1.4.1. 2. Dağıtıcı liderliğin uygulanmasına ilişkin engeller	23
2.1.2. İş Doyumu	24
2.1.2.1. Günü ve güdülenme	26
2.1.2.2. Bireyin ihtiyaçları ve güdülenme kuramları	27
2.1.2.2.1. İçerik kuramları	27
2.1.2.2.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	28
2.1.2.2.1.2. Herzberg'in iki etmen kuramı	30
2.1.2.2.1.3. Alderfer'in ERG kuramı.....	32
2.1.2.2.1.4. McClelland'ın başarı güdüsü kuramı	34

2.1.2.2.2. Süreç kuramları	36
2.1.2.2.2.1. Vroom'un beklenti kuramı	36
2.1.2.2.2.2. Lawler ve Porter'in geliştirilmiş beklenti kuramı	37
2.1.2.2.2.3. Locke'un amaç teorisi	37
2.1.2.2.2.4. Adams'ın eşitlik kuramı	38
2.1.2.2.2.5. Pekiştirme teorileri	39
2.1.3. Dağıtıcı Liderlik ve İş Doyumu İlişkisi	39
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.2.1.1. Dağıtıcı liderlik ile ilgili araştırmalar	42
2.2.1.2. İş doyumunu ile ilgili araştırmalar	47
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
2.2.2.1. Dağıtıcı liderlik ile ilgili araştırmalar	52
2.2.2.2. İş doyumunu ile ilgili araştırmalar	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM	60
3.2. EVREN	60
3.3. ÖRNEKLEM	62
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI	64
3.4.1. Tanıtıcı Özellikleri Belirleme Formu	64
3.4.2. Liderlik Davranışı Envanteri	65
3.4.2.1. Liderlik davranışı envanterinin Türkçe 'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması	68
3.4.2.1.1. Liderlik davranışı envanterinin geçerlik çalışması	68
3.4.2.1.2. Liderlik davranışı envanterinin güvenilirlik çalışması	71
3.4.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği	72
3.4.2.1. Minnesota iş doyum ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması	73
3.4.2.1.1. Minnesota iş doyum ölçeğinin geçerlik çalışması	73
3.4.2.1.2. Minnesota iş doyum ölçeğinin güvenilirlik çalışması	75
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI	76
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	80
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	91
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	101
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	106

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	115
4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	116
4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	118
4.8. ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	119
4.9. ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	120

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR	123
5.2.ÖNERİLER	125
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler	125
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	126
KAYNAKLAR.....	128
EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ	144

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1 Yönetmel liderlik diyagramı.....	11
Çizelge 2.2 Vroom ve Yetton modelinde durumsal değişkenler	14
Çizelge 2.3. Maslow ve Alderfer'in ihtiyaç hiyerarşisi kuramlarının karşılaştırılması	33
Çizelge 2.4. Gereksinim kuramlarının karşılaştırılması	35
Çizelge 3.1 Evrenin üniversitelere göre dağılımı	61
Çizelge 3.2 Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri.....	62
Çizelge 3.3 LDE derecelendirme ölçeği	69
Çizelge 3.4 LDE boyutlarına ilişkin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları	70
Çizelge 3.5 LDE Ölçek maddelerinin Pearson korelasyon analizinde en yüksek puanı aldıkları boyut	70
Çizelge 3.6 LDE'nin yapı geçerliliği çalışması sonucu maddelerin boyutlara dağılımı	71
Çizelge 3.7 Minnesota iş doyum ölçeği derecelendirme aralıkları	74
Çizelge 3.8 Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları	75
Çizelge 3.9 Minnesota iş doyum ölçeği maddelerinin Pearson korelasyon analizinde en yüksek puanı aldıkları boyut	75
Çizelge 3.10 Araştırma verilerine yönelik Kolmogorov – Smirnov testi sonuçları	77
Çizelge 4.1 Öğretim elemanlarının algılarına göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranış düzeyleri	81
Çizelge 4.2 Model olma alt boyutuna ilişkin bulgular	83
Çizelge 4.3 Etkileme alt boyutuna ilişkin bulgular	85
Çizelge 4.4 Zorluklarla başa çıkma alt boyutuna ilişkin bulgular.....	86
Çizelge 4.5 İmkan tanıma alt boyutuna ilişkin bulgular	88
Çizelge 4.6 Cesaretlendirme alt boyutuna ilişkin bulgular	90
Çizelge 4.7 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların cinsiyete göre değişimini gösteren Mann-Whitney U Testi sonuçları	92
Çizelge 4.8 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların yaşa göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	93
Çizelge 4.9 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların mesleki kıdeme göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	95
Çizelge 4.10 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların mezun olunan bölümlere göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	96

Çizelge 4.11 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre değişimini gösteren Mann – Whitney U testi sonuçları	97
Çizelge 4.12 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların müdürlerin akademik ünvanlarına göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	99
Çizelge 4.13 Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların müdürlerin uzmanlık alanlarına göre değişimini gösteren Mann – Whitney U testi sonuçları.....	100
Çizelge 4.14 Öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri	101
Çizelge 4.15 İçsel doyum alt boyutuna ilişkin bulgular	103
Çizelge 4.16 Dışsal doyum alt boyutuna ilişkin bulgular.....	105
Çizelge 4.17 İş doyumuna ilişkin algıların cinsiyete göre değişimini gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları	107
Çizelge 4.18 İş doyumuna ilişkin algıların yaşa göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	108
Çizelge 4.19 İş doyumuna ilişkin algıların mesleki kıdeme göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	109
Çizelge 4.20 İş doyumuna ilişkin algıların mezun olunan bölümlere göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	111
Çizelge 4.21 İş doyumuna ilişkin algıların eğitim durumuna göre değişimini gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları	112
Çizelge 4.22 İş doyumuna ilişkin algıların müdürlerin akademik ünvanlarına göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları	114
Çizelge 4.23 İş doyumuna ilişkin algıların müdürlerin uzmanlık alanlarına göre değişimini gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları	115
Çizelge 4.24 Dağıtıcı liderlik davranışları ile iş doyumuna ilişkin yönelik regresyon analizi sonuçları	116
Çizelge 4.25 Dağıtıcı liderlik davranışları ile içsel doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	117
Çizelge 4.26 Dağıtıcı liderlik boyutları ile içsel doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları	118
Çizelge 4.27 Dağıtıcı liderlik davranışları ile dışsal doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	120
Çizelge 4.28 Dağıtıcı liderlik boyutları ile dışsal doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Güdülenme süreci.....	26
Şekil 2.2 İhtiyaçlar hiyerarşisi.....	30
Şekil 3.1 Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri	64
Şekil 3.2 CFA sonucu	67

SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ

ERG: Existence, Relatedness, Growth

JSS: Job Satisfaciton Survey (İş Doyumu Anketi)

LDE: Liderlik Davranışı Envanteri

LPI: Leadership Practice Inventory (Liderlik Davranışı Envanteri)

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire (Çoklu Liderlik Anketi)

PAU: Pamukkale Üniversitesi

TAKS: Texas Assessment of Knowledge and Skills (Texas Bilgi ve Beceriyi Değerlendirme)

YDYO: Yabancı Diller Yüksekokulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Küreselleşme dünya çapında olma ya da dönüşme (Bozkurt, 2000:17), dünyanın bütünleşmesi ve tek bir pazar haline gelmesidir (Lubebers, 1996:1). Küreselleşme kavramı, günümüzde her türden görüş için gündemi yakalama haline gelmiş bulunmaktadır (Hirst ve Thompson, 1998:26). Bu kavram, akademik söylemden kültürel, siyasi ve medyatik söyleme, ekonomi ve devlet politikalarından günlük hayat diline kadar uzanan geniş bir yelpaze üzerinde, hem dünyanın gitgide küçülen niteliğinin bir simgesi, hem de toplumsal/mekansal içsel bir kurucu unsur olarak kullanılmaktadır (Keyman, 1995). Teknolojik gelişme ve artan rekabet koşullarında gelişmiş ülkeler giderek küresel anlamda güç kazanırlarken, gelişmekte olan ülkeler giderek kazanılan haklardan ödünler vermektedirler (İnce, 2001:33). Hangi yaklaşımla değerlendirilirse değerlendirilsin küreselleşme, ulusları olumlu veya olumsuz tüm sonuçlarıyla bireysel ve kurumsal düzeyde çok boyutlu olarak etkilemektedir. Bu etkinin nasıl olacağının önemli belirleyicileri olan liderlerin ulusal ve küresel sorumlulukları artmış ve ağırlaşmıştır (Erçetin ve Hamedoğlu, 2013:1-2).

21. yüzyılda ortaya çıkan bu hızlı ekonomik, sosyal ve teknolojik değişim ve buna bağlı olarak farklı niteliklerde yetişen insan gücünün artması liderliğe olan bakış açısının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir. Bu değişim, örgütlere rekabetten çok işbirliği ve anlayış olarak yansımış ve günümüz

yöneticilerinin çalışanların performanslarını artırmak yönünde korkuya dayalı olmayan, paylaşımcı yönetim stillerini benimsemelerine yol açmıştır. Çünkü zorlama, rekabet ve hiyerarşiye dayalı eski liderlik modelleri, çalışanlar üzerinde motive edici olmaktan çok, onların çalışma isteklerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Bu hızlı değişimin ışığında yöneticilik niteliklerinden çok liderlik nitelikleri ortaya çıkmış, yönetmek kavramı anlam değiştirmiş ve yöneticilerin üzerine düşen sorumluluk artmıştır. Artık yöneticiler, belirlenen hedefe doğru koşan bireyler değil, işgörenlerinin niteliklerini ve yeteneklerini analiz edebilen ve bu doğrultuda onları etkili bir iletişim ve işbirliği ile hedefe doğru kilitleyen, sürece dahil olan liderlerdir.

Yüksel (1998), örgütte bireyin başarısının, yetenekleri ile çalışma isteğinin çarpımına eşit olduğunu söylemiştir. Çalışma isteği yoksa yetenekler yüksek olsa bile başarı sıfırdır. Bu nedenle bireyi örgüte aldıktan sonra yapılacak iş, onu verimli çalışmaya isteklendirmektir. Verimli çalışmaya isteklendirme, çalışanın örgüte adapte olması, örgüt içinde bulunmaktan hoşnut olmasıyla da alakalıdır. Ancak iş doyumuna ulaşmış bir işgörenin örgütten hoşnut olduğu söylenebilir. İşgörenin işinde doyuma ulaşması, her bireyde aynı olmaz. Bu da bireyin gereksinimlerine, çalışmaya motive olma etkenlerine bağlıdır. Bazısı için iyi bir ücret, doyuma ulaşmak için yeterli olurken, bazısı için örgüt içinde sağladığı bir başarı daha büyük bir doyum faktörü olabilir. (Akt, Boğa, 2010:19). Bu durumda yöneticilerin çalışanlarını teşvik etmesi ve özendirmesi yeterli değildir; onların gereksinim düzeylerini belirleyebilmesi ve bu gereksinimleri doyumak için gerekli liderlik stillerini uygulayarak çalışanları güdülemesi gerekmektedir.

Eğitimde başarı için sadece liderlik becerisi yeterli değildir. Eğitim, eğitim sürecine dahil olan farklı birimlerdeki farklı insanların sorumlulukları paylaşması ile ortaya çıkan bir üründür. Günümüzde, eğitim örgütünün yapısına ilişkin var olan klasik ve merkezi yaklaşım popülerliğini yitirmeye başlamış, güçlü tek lider kavramı yerini dağıtıcı liderlik gibi daha demokratik, daha paylaşımcı yaklaşımlara bırakmıştır. Eğitim sürecinin, ürününün her aşamasında var olan kişiler tarafından paylaşılmasının, okul müdürlerinin gücü dağıtmasının, işgörenlerin de güdülenmesini etkileyeceği açıktır.

Eğitimin her seviyesinde öğretim elemanları ile müdürler başarı için sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşimin yönü ve derecesi, eğitim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının yaptıkları işten zevk almalarını, dolayısıyla işlerine güdülenmelerini sağlar. Güdülenme, her eğitim seviyesinde çalışanlar için pozitif bir olgudur. Ancak, üniversitelerin eğitim, araştırma ve sosyal sorumluluk misyonlarını öğretim elemanlarının yürüttüğü düşünüldüğünde, üniversitede çalışan öğretim elemanlarının iş doyumunun, sadece üniversiteli öğrencilerin eğitim ve öğretimine katkıda bulunmadığı aynı zamanda ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasında da pay sahibi olduğu görülmektedir. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumunu, örgüt yapısı, iş ortamı ve iş arkadaşları ile ilişkiler gibi farklı değişkenlerin yanı sıra, uygulanan liderlik tarzı tarafından da etkilenmektedir. Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek, dağıtıcı liderlik uygulamalarını farklı bağımsız değişkenlere göre çözümlenmek ve bu uygulamaların, aynı kurumda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini saptamak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları hangi düzeydedir?

2. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma” ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyi ile müdürlerin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumları hangi düzeydedir?

4. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iş doyumları; cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyi ile müdürlerin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisi nedir?

6. Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının içsel doyumları üzerine etkisi nedir?

7. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma” ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algıları içsel doyumlarını nasıl etkilemektedir?

8. Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının dışsal doyumları üzerine etkisi nedir?

9. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma” ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algıları dışsal doyumlarını nasıl etkilemektedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Küreselleşmenin getirdiği hızlı değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilme diğer alanlar kadar eğitim örgütlerini zorlamaktadır. Bu yüzyılda eğitim kurumları daha karmaşık bir hâl almakta ve öğretim elemanlarının farklı ihtiyaçlarına cevap verip, onların iş doyumuna ulaşmasına katkıda bulunacak yeni liderlik tarzlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hızlı değişimle başa çıkabilmede eğitim yöneticileri ve liderlerinin dağıtıcı liderliğin perspektifinden bakabilmelerinin onlara önemli avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretim elemanı algılarını belirlemek, analiz etmek, değerlendirmek ve bunların öğretim elemanlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini belirlemek açısından bu çalışma önemli ve faydalı görülmektedir. Aynı zamanda, elde edilen bulguların okul

yönetimine ve müdürlerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların saptanması için alanyazın tarandığında, dağıtıcı liderlik üzerine yapılmış çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır ve bu araştırmalarda genellikle dağıtıcı liderlik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkilerinin konu edildiği görülmüştür. Bu çalışmada, dağıtıcı liderlik uygulamalarının, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının iş doyumu üzerine etkileri araştırılacağından, çalışmanın dağıtıcı liderlik konusunda, özellikle Türkiye’de bir kaynak teşkil edeceği ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1. Öğretim elemanları LPI ve Minnesota iş doyumu ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanıları yeterlidir.
3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
- 4.YÖK’ün web sayfasından üniversitelere ilişkin edilen bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki 103 devlet üniversitesinin 62’sinde yer alan yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanları ile sınırlıdır.
2. Özel üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Yabancı Diller Yüksekokulu: Araştırma kapsamına giren, Türkiye’deki 62 devlet üniversitesinde yer alan, ilgili fakülte ve yüksekokullarda kayıtlı

öğrencilere yabancı dilde hazırlık eğitimi veren, aynı zamanda öğrencilerin sürdürmekte oldukları akademik programlarda, onlara yabancı dil becerisi kazandırmayı hedefleyen modern diller birimlerini de bünyelerinde barındıran okullardır.

Lider: Grupla etkileşim yolu ile gruba amacına ulaşmada yardım edebilecek güce sahip olan kişidir (Aydın, 2000).

Liderlik: Bir hedef doğrultusunda organize olmuş bir grubu etkileme sürecidir (Yılmaz, 2010:1).

Dağıtıcı Liderlik: Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışıdır (Bakır, 2013:10).

Algı: Dış ve iç çevrede bilgi edinme ve alınan duygusal verileri yorumlayarak bunların bilincine varma süreci (Öncül, 2000: 29).

İş Doyumu: Bir işgörenin işini ya da yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygudur (Başaran, 2004:381).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alanyazına dayalı olarak dağıtıcı liderlik ve iş doyumu olgularını açıklamaya yönelik kuramsal bilgilere ve araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmektedir.

2.1.1. Liderlik Kavramı

Eren (2004) insanın, doğası gereği hedefleri doğrultusunda gruplar oluşturduğunu ve bu grupları hedeflerine ulaşmada bir araç olarak kullandığını belirtmiştir. Bunu yaparken grubun harekete geçirilmesi ve hedefe yöneltilmesi gerekliliği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorun lidere duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Tarih boyunca, insan kendini yönetecek ve hedefine ulaştıracak bir lidere ihtiyaç duymuştur. Liderlik tarihin her döneminde var olmuştur ve hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçmeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Doğan (2005), liderlik alan yazınında 5000'den fazla çalışma, 350'den fazla tanım olduğu belirtmiştir. Bu da liderliğin yoğun olarak işlenen ve üzerinde çalışılan popüler bir konu olduğunu göstermektedir (Akt. Güllü, 2009: 10). Liderlik için geliştirilen bazı tanımlar şunlardır:

Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilme; en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. Grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimlerini ve isteklerini karşılamaya yönlendirmektir (Erçetin, 2000: 4). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi liderlik sadece bulunulan konumdan kaynaklanan

bir güç değildir; bu güç çerçevesinde bireyleri amaca yönelik istekli kılmak liderliğin özüdür.

Liderlik, belirli şartlar altında kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 216).

Liderlik aktif bir süreçtir ve bu süreç içerisinde lider, izleyenlerini oluşturulan vizyona dönük olarak bir araya getirir ve bunun da ötesinde izleyenlerini belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için istekli ve coşkulu bir hale getirir. Liderlik bir vizyon sahibi olmak ve bu vizyona erişmek için gereken değişimi yaratacak stratejiler geliştirmektir (Kaya, 2002: 16).

Genel anlamda liderlik, bir hedef doğrultusunda organize olmuş bir grubu etkileme süreci olarak tanımlanabilir. Liderliğin oluşması için her zaman lider olan kişinin resmi yetkilerle donatılmış olması gerekmez. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde büyük bir grubu peşinde sürükleyen liderler olabileceği gibi çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunları kullanmayan, dolayısıyla kurumu oluşturan bireyleri yönlendiremeyen yöneticiler de vardır. Kişilerde liderlik ve yöneticilik özellikleri bir arada bulunabilir ama her zaman bir lider yönetici olmayabilir ya da yönetici liderlik vasıflarına sahip olmayabilir. Yönetici, kendisine verilen hedefi en iyi şekilde yapmaya çalışan kişi, lider ise hem hedefi belirleyen hem de bu hedefe doğru ilerlerken, çalıştığı kişilerle işbirliği yapan, onları yönlendiren kişidir (Yılmaz, 2010: 1).

Bennis (1994), yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları şöyle anlatmaktadır:

Yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar vardır. Her ikisi de önemlidir. Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Aradaki fark çok önemlidir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar. Bu fark, bir yandan gelecek perspektiflerini ve kararlarını gerektiren görev ayırımında ortaya çıkarken öte yandan da günlük işlerin doğru yapılması, yani verimlilikte belirginleşir.

Yönetici ve liderlik arasındaki bir diğer belirgin fark gücün kaynağı ve kullanılış biçimidir. Hem lider hem de yönetici çalışanlarının üzerinde söz sahibidir. Bu gücü, yöneticiler buldukları mevkilerinden alırken, liderler, karizmalarından, yeteneklerinden ve bilgilerinden alır. Benzer biçimde yöneticiler bağlı oldukları kuruma ait amaçları gerçekleştirmeye ve sorun çözmeye odaklı iken, liderler amaçlara ulaşmada çalışanlarının fikirlerine, bireysel ihtiyaçlarının tatminine önem verir.

Erçetin (2000) günümüze değin liderlik hakkında birçok araştırma yapıldığını ve birçok teori üretildiğini ifade etmektedir. 20.yüzyılın ilk yarısına değin, liderlik çalışmaları liderler üzerinde odaklanmıştır. Liderlikle ilgili ilk araştırmalar, liderlik özelliklerinin belirlendiği geleneksel araştırmalardır. Daha sonra davranışsal liderlik teorileri ortaya çıkmış ve bu teoriler, lider yanında izleyiciler ve bu ikisi arasındaki ilişkiler, özellikle de liderin izleyicilere karşı nasıl davranacağı üzerine odaklanmıştır. Bunu durumsal liderlik teorileri takip etmiştir. Liderliği, koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teorilerde, liderin etkinliği belirlenmeye çalışılmıştır. Günümüzde ise transaksyonel (işlemci, etkileşimci), transformasyonel (dönüşümcü), otantik ve hizmetkâr (servant) liderlik gibi çağdaş liderlik modellerine ilişkin araştırmalar yapılmaktadır (Zel: 2001, akt. Duygulu, 2007: 2). Liderlik yaklaşımları alanyazında gelişim sırasına göre; özellik yaklaşımı, davranışçı yaklaşım, durumsallık yaklaşımları ve yeni yaklaşımlar olarak sınıflanmaktadır.

2.1.1.1 Özellik yaklaşımı

Liderlik literatürü tarandığında “özellik yaklaşımı” ile ilgili ilk çalışmaların 18. Yüzyılda Thomas Carlyle (1795-1881) ile başladığı, bu çalışmaların daha sonra, Stogdill, Mann, Kenny gibi araştırmacılar tarafından geliştirildiği ortaya çıkmaktadır. “*Büyük Adam Teorisi*” çağı olarak tanımlanan bu süreçte; iyi liderlerin ayırt edici özellikleri, doğuştan gelen zekâ, boy ve kendine güven gibi nitelikleri araştırma konusu olmuş ve liderliği açıklamak için bu özellikler dikkate alınmıştır. Kuramsal olarak liderleri, lider olmayanlardan ayıran yetenek ve özellikleri araştıran kuramcılar, liderlerin etkili olmak için sahip olması gereken özellikler kümesini üretmekte başarısız olmuşlardır (Sorenson, 2000 akt. Erarslan, 2004: 3).

2.1.1.2 Davranışçı yaklaşım

Özellikler yaklaşımının, liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalması araştırmacıları liderliği açıklamak için başka faktörleri aramaya yöneltmiştir. Bu arayış sonucunda, liderliği lider davranışlarını temel alarak açıklamaya çalışan davranışsal liderlik teorileri ortaya çıkmıştır. Davranışsal yaklaşımlar, liderlik sürecini incelerken, lideri diğer grup üyelerinden ayıran faktör olarak liderin davranışlarını belirlemişlerdir. Bir başka deyişle, etkin liderlerin ne olduklarını değil, ne yaptıklarını saptamaya çalışmışlardır. (Şimşek vd ,2001: 72).

Davranış üzerine gerçekleştirilen deneye dayalı ve uygulamalı çalışmalar arasında, liderlerin davranışını insan ilişkilerine dönüklük veya anlayış gösterme (Consideration) ve göreve dönüklük veya yapıyı harekete geçirme (Initiating Structure) biçiminde iki ayrı boyutta toplayan Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları görülmektedir.

Rensis Likert'in başkanlığında, lider verimliliğinin; rol tanımı, çalışma grubuna yaklaşım, nezaretin yakınlığı, grup ilişkisinin kalitesi ve üstlerin uyguladığı nezaretin türü olarak beş boyutu olduğunu savunan ve örgütlerin yönetim sistemlerinin, İstismarcı Otokratik Sistem, Yardımsever Otokratik Sistem, Danışmalı Yönetim, Katımlı Yönetim olduğunu açıklayan Michigan Eyalet Üniversitesi çalışmaları, davranışçı yaklaşımın temel teorilerinden biri olarak gösterilebilir. Michigan araştırmalarının, Ohio araştırmalarından ayrılan en önemli yönü, lider davranışlarını kişilere dönük ve üretime dönük bir süreç olarak ayrı ayrı ele almasıdır. Her ne kadar, Ohio araştırmalarında bu iki boyut olsa da, bunlar birbirlerinden bağımsızdır. Liderler, her ikisinde de aynı anda başarılı olabilirken, Michigan araştırma sonuçlarına göre, liderler birinde en iyi ise, diğerinde en kötü olmak durumundadır (Aksel, 2003: 32).

Blake-Mouton Liderlik Yönetim Izgarası modeli, Ohio State Üniversitesi Araştırmalarından yola çıkarak, bireyi önemseme ve yapıyı harekete geçirme boyutlarına benzer şekilde, çalışanlara duyulan ilgi ve üretime duyulan ilgi boyutlarını ele almaktadır. Çalışanlara duyulan ilgi ve üretime duyulan ilgi boyutları bir izgara üzerine yerleştirilmiş ve farklı liderlik biçimleri ortaya konmuştur. Burada geçen ilgi kavramı, çalışanlar hakkında liderin tahminlerini

ve astların liderin davranışlarını etkilemesinin önemini yansıtır. Bu bakış açısından, yönetim ızgarası davranıştan ötesiyle ilgilenir (Hughes vd, 2002:210).

Çizelge 2.1 Yönetmel Liderlik Diyagramı (Aksel, 2003:33).

		Üretim								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
İnsana İliği	1	Cıllz Liderlik								Göreve Dönük Liderlik
	2									
	3									
	4									
	5					Orta Yolcu Liderlik				
	6									
	7									
	8									
	9	Şehir Kulübü Liderliği								Takım Liderliği

Blake ve Mouton'un modelinde gösterilen liderlik tiplerinden birisi, istenilen düzeyde hem insana hem de işe yönelik maksimum çıktıyı alabilmektedir (9,9). Göreve dönük lider aşırı şekilde işe yoğunlaşarak çalışanları bir makine gibi algılamakta (9,1), diğeri sadece insana yoğunlaşmakta (1,9), diğeri orta yolu seçerken (5,5), diğeri ise her iki boyutta da pasif kalmayı (1,1) benimsemektedir (Aksel, 2003: 36).

Bireysel amaçlar ile örgütsel amaçlar arasındaki çatışabileceği yollar üzerinde çalışma yapan bir diğeri yazar Rensis Likert'tir. Likert, Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nde yönetim sistemlerinin işgörenlerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kapsamlı bir deneysel araştırma yapmıştır. Likert Sistem 1'den (sömürücü otoriter) Sistem 4'e (Katılımcı-Grup) kadar değişen dört yönetim sistemi geliştirmiştir. Her bir sistem, liderlik, motivasyon, iletişim, etkileşim/etki, karar

verme, amaç belirleme, kontrol ve performans amaçları gibi etkililiğin değişik boyutlarına dayalı olarak bir örgütsel iklimi tanımlar. Likert katılımcı-grup sisteminin (Sistem 4) ideale en yakın olan sistem olduğunu varsayar. (Lunenburg ve Ornstein, 1996: 12).

Tannenbaum ve Schmidt'in liderlik modeli bir ucu otoriter liderliği diğer ucu da demokratik liderliği simgeleyen bir liderlik doğrusu üzerinden yorumlanır. Otoriter liderlik kavramı yönetici davranışlarına odaklanırken, demokratik liderlik tipi, ast davranışlarını ön plana çıkarmaktadır. İki ucun arasındaki liderlik doğrusu üzerine yedi ayrı lider davranış biçimi yerleştirilmiş ve liderlik doğrusu modeli yetki ve sorumluluk kavramları üzerine kurulmuştur. Buna göre, liderin yetki alanları genişleyip daralması, alt kademedeki çalışanların yetki ve sorumluluk alanlarının güçlenip zayıflamasına sebep olur.

2.1.1.3 Durumsallık yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı, en iyi liderin, davranış biçimini, koşullara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen lider olduğu tezini savunur. Bu yaklaşımda liderin hangi ölçüde otoriter (göreve yönelmiş), hangi ölçüde demokratik (insana yönelmiş) olması gerektiği önemlidir. Her şartta uygulanabilecek evrensel tek bir liderlik stili yoktur, liderlik stilinin seçilmesinde durumsal koşulların değerlendirilmesi gerekir (Aydın, 2000: 252, akt. Gündüz, 2009: 19).

Robbins'e (1991) göre, liderlik hakkındaki ilk kapsamlı durumsallık modeli Fred Fiedler tarafından geliştirilmiştir. Fiedler modelinde etkin grup performansının, liderlerin astlarıyla etkileşim tarzı ve durumunun lidere verdiği kontrol ve etki derecesi arasındaki uygun eşleşmeye bağlı olduğunu öne sürmektedir. Fiedler, bir kişinin işe-yönelik ya da ilişkiye yönelik olduğunu ölçmek için en az tercih edilen iş arkadaşı anketi adını verdiği bir araç geliştirmiş, ayrıca 3 durumsal kriter belirlemiştir: lider-ast ilişkileri, işin yapısı ve mevki gücü. Bu kriterlerin, liderin davranışsal yaklaşımıyla uygun bir eşleşme yaratacak biçimde idare edilebileceğini ileri sürmektedir.

House ve Mitchell tarafından geliştirilen yol-amaç modelinde liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu modelde, liderlerin örgütsel

amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve izleyicileri güdülemek bakımından etkinlikleri olan kişiler olduğu temel varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 1998: 363). Kuram lider davranışlarının “yönlendirici, başarıya yönelik ve katılımcı ve destekleyici” yönde değiştiği tezini savunmaktadır.

Victor Vroom ve Phillip Yetton tarafından ortaya atılan Lider- Katılım modeli, karar almaya katılımı ve liderlik davranışını ilişkilendirmektedir. Bu model, grupların her zaman doğru kararlar alamayacağını, bu sebepten astların karara katılma derecesinin, kararın etkililiğini ve dolayısıyla liderlik etkinliğini arttıracığını öne sürmektedir. Bu yaklaşım, özellikle karar verme aşamasında beş farklı karar verme tarzı olduğunu öne sürmekte ve bunlardan hangisinin seçilmesi gerektiği sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Bu karar verme süreçleri aşağıda açıklandığı gibidir (Erçetin, 2000: 48-49):

O 1 Otokratik lider: Astlarına herhangi bir görüş sormaksızın kararları tek başına alırlar. Elde mevcut olan bilgilerden yararlanarak sorunları kendileri çözümlerler, astlarına hiçbir konuda danışmazlar.

O 2 Otokratik lider: Astlarından topladıkları bilgilerle kararları tek başına alırlar. Astların karar verme sürecindeki rolleri çok sınırlıdır.

D 1 Danışmacı lider: Astları ile bireysel ilişkiye girer, onlarla tartışır, alternatif çözüm yollarını araştırır, fikirlerini ve önerilerini alırlar. Bütün bu öneriler arasından probleme çözüm yolu arar ve kararlarını verirler. Fakat kararlar astların fikirlerini yansıtmayabilir.

D 2 Danışmacı lider: Astlar ile bir grup içerisinde tartışarak problemleri belirler ve astların fikirlerini alarak kararlar verir. Verilen bu kararlarda astların önerilerinin olup olmayacağı belli değildir.

G 2 Grup lider: Astları ile birlikte bir grubu oluştururlar. Problem belirlenir ve lider sadece yol gösterme görevini üstlenirler. Grup, alternatif çözüm yollarını birlikte üretir ve karar hep beraber alınır. Astların alınacak olan bu karara topluca katılmaları çok önemlidir.

Liderler grup kararları ve bireysel kararlar için tercih yaparken alınması gereken kararın aşamalarını, karara katılacak astların özelliklerini, etkili karar almak için yeterince bilgiye sahip olup olmadığını, vb. bazı problem

durumlarını dikkate almak ve bazı soruları cevaplandırmak zorundadır. Bu sorular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2.2. Vroom ve Yetton Modelinde Durumsal Değişkenler(Erçetin, 2000: 51)

Liderin Her Kararla İlgili Olarak Kendisine Sorması Gereken Sorular	
A	Diğerlerinden çok daha bir rasyonel çözüm gerektirir nitelikte bir sorun var mı?
B	Sağlıklı bir karar almak için yeterince veriye sahip miyiz?
C	Sorun yapılanmış mıdır?
D	Etkili bir uygulama için kararların astlar tarafından benimsenmesi çok önemli midir?
E	Karar tek başına mı verilecek? Bu durumda kabul edilme olasılığı nedir?
F	Problemin çözümüyle ulaşılabilecek örgütsel amaçları astlar paylaşıyor mu?
G	Bireysel problemlerde tercih edilen çözüm, astlar arasında bir çatışma nedeni olabilir mi?
H	Sağlıklı bir karar alabilmek için astlar yeterli veriye sahip mi?

Aydın (2000) bu kuramın özünde, örgütlerde liderlerin yaptığı en önemli işin karar vermek olduğunu; bu işle ilgili en önemli sorunun da karar sürecine katılmak olduğu düşüncesinin yer aldığını belirtmiştir. Kurama göre, iyi verilmiş kararlar kadar bu kararlara uygun zaman ve düzeyde astların katılımı, kararların kabulünü ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Aynı zamanda liderliğin etkililiğini artırır ve astları geliştirir.

Reddin, üç boyutlu liderlik yaklaşımında, eski yaklaşımların görev ve ilişki boyutlarına ilk defa "etkinlik" boyutunu ilave etmiştir (Eren, 1998: 360). Bu liderlik biçimlerini insan ve görev olmak üzere iki boyutta düşünen araştırmacı daha sonra bunların tamamının her zaman, her yerde olamayacağını düşünmüş ve etkililik boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşım oluşturmuştur. Sonuçta dört temel yaklaşımdan doğan dördü etkisiz, dördü etkili sekiz liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Eren, 1998: 304).

Hersey ve Blanchard geliştirdikleri liderlik kuramıyla, başarılı ve etkili liderlik arasındaki ayırımı işaret etmişler ve etkili liderliği sağlamak için çeşitli durumlar ile liderlik davranışları arasında bir bağ kurmaya çalışmışlardır. Liderlik biçimleri görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alınmış ve bu biçimlerle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda liderlik davranışlarının, izleyenlerin "olgunluk düzeyine" uygun

olması gerektiği vurgulanmıştır. Lideri etkili kılan durum ise izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olarak görev ve ilişki yönelimini ayarlayıp birleştirebilmesidir. Lider, bu düzenlemeyi ne kadar iyi dengeleyebilirse etkinliğini o kadar artıracaktır. (Yazgan, 2007: 53-54).

Özet olarak, durumsal yaklaşımlar, en uygun lider davranışının her durumla örtüşmeyeceğini ileri sürmektedir, belirli durumlarda hangi şartların ön planda olduğunu belirlemeye ve bu şartlara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir.

Liderlikle ilgili yapılan araştırmalar bu noktada sona ermemiştir. Literatürde, özellik yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımına ilaveten ortaya konmuş yeni liderlik yaklaşımları vardır. Bu liderlik yaklaşımları küreselleşme, nitelikli eleman sayısının artması ve kas gücüne olan ihtiyacın azalmasından dolayı liderlik anlayışını “kontrol, düzen ve tahmin” boyutundan, daha esnek ve riske açık liderlik boyutuna taşımıştır. Bu yaklaşımların bazılarının üzerinde pek çok akademik çalışma yapılmış ve bu yaklaşımlar varlıklarını ispatlamıştır (Leblebici, 2008: 61-72).

2.1.1.4. Yenilikçi yaklaşımlar

20.yy, dünya savaşları, devletlerarası dengelerin değişmesi, ekonomik buhranlar, yeni düzen arayışları ile dolu bir değişim ve dönüşüm asrı olarak yaşanmıştır. Bu değişimler elbette ki sosyal bilimlerin ilgi alanına giren liderliği de doğrudan etkilemiştir. Küreselleşmeyle birlikte sınırların kalkması, zorlu rekabet ortamı, daha kısa zamanda, daha kaliteli ve daha çok üretim yapma gereğini ortaya çıkarmıştır. 21. yüzyıla girildiğinde ise; işgücünün niteliğinin değişmesi, yaşam standartlarının yükselmesi ve buna bağlı olarak çalışanların beklentilerin giderek artması, klasik ya da sadece liderin yeteneklerine odaklanmış liderlik teorilerinin yetersiz kalmasına neden olmuştur (Kaya, 2012: 11). Bu da 21. yüzyıl şartlarına uyum sağlamak için yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımlara göre etkili liderlik, lider, var olan durum ve lideri takip eden kişilerin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Yenilikçi yaklaşımlar başlığı altında vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, entelektüel liderlik, , stratejik liderlik, öğrenen liderlik, durumsal-sürdürücü liderlik, Kuantum liderliği, öğretmen liderliği, ruhsal liderlik ve etik liderlik

başlıkları göze çarpmaktadır. Son yıllarda alan yazında en öne çıkan yenilikçi yaklaşımlar arasında ise transformasyonel (dönüşümcü) liderlik, transaksiyonel (etkileşimsel) liderlik, hizmetkâr liderlik, otantik liderlik, öğretimsel liderlik, karizmatik liderlik, kültürel liderlik ve dağıtıcı liderlik yer almaktadır.

Transformasyonel liderlik tanımı ilk olarak J.V Downtown tarafından 1973 yılında ortaya atılmakla birlikte teorinin bilinir hale gelmesi siyaset bilimci olan Burns tarafından yapılan çalışma ile olmuştur. Burns çalışmalarında, Max Weber'in karizmatik liderlik teorisinden yola çıkarak bu modeli geliştirmiş ve lider ile yönetici arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır (Duygulu, 2007:16). Transaksiyonel ve transformasyonel liderlik davranış biçimlerinin her ikisinde de çalışanları verimli duruma getirmek ve güdülemek temel olgudur fakat transaksiyonel liderler güdülemeyi, çalışanı ödüllendirme, para ve statü ile sağlamaya çalışırken; transformasyonel liderler güdülemeyi çalışana vizyon kazandırarak, onu değişime ve yaratıcılığa özendirerek sağlamaya çalışırlar (Boğa, 2010: 68). Buna göre 1978 yılında Burns tarafından literatüre sokulan ve Bass tarafından örgüt yönetimine uyarlanan bu iki liderlik biçiminden transaksiyonel liderlikte, lider ve takipçileri arasındaki iletişimin temel amacı bireysel çıkarların karşılanması iken, transformasyonel liderlikte amaç örgüt çalışanlarının moral, motivasyon ve performansını en üst seviyeye çıkarmaktır.

Hizmetkâr liderlik insanlığa hizmet etme, adanmışlık, çalışanlarına değer verme esaslarına dayanan, çalışanlarını güçlendirme ve onlara hizmet etmeyi bir liderlik tarzı olarak benimsemiş, insan odaklı bir liderlik yaklaşımıdır. Hizmetkar liderlerin en önemli özellikleri dinlemek, empati yapmak, farkındalık eşiği yüksek olmak, ikna ve idare etmek ve bireylerin gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Otantik lider ise, kendini ve çevresini olduğu gibi görebilen, davranışlarına yön verirken her zaman ahlaki değerleri esas alan ve bunun dışına çıkmamaya özen gösteren bir olarak tanımlanmaktadır. Otantik liderin ilişkilerinde şeffaf olması, hata yaptığında açık yüreklilikle ifade etmesi, onu çalışanların gözünde güvenilir kılmaktadır. Otantik liderler, kriz durumlarında bile güvenilir samimi ve gerçekçi kişilikleri ile örgüt çalışanlarının tutum ve davranışlarında olumlu etkiler yaratmaktadırlar (Kaya, 2007).

Çelik (2000) 1970'li yılların sonuna doğru batılı ülkelerde etkili ve başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarla ortaya çıkan öğretimsel liderliğin temel hareket noktasının, öğretimin geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki uzmanlık gücünü artırır. Öğretimsel liderlik diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine, öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü de vermektedir (Sağban, 2011: 23).

Karizma kavramını yönetim ve işletme literatürüne ekleyen ilk kişi olan Max Weber, karizma kelimesini; yasal yetkiye dayanmayan etki ve astların liderlerinde olağan dışı niteliklerin bulunduğu düşüncesine sahip olmaları şeklinde tanımlamıştır. Yapılan araştırmalara rağmen, karizmatik liderliğin, liderlik kişilik özelliklerinden mi yoksa lider ile astları arasındaki karşılıklı etkileşimden mi kaynaklandığı sorusu henüz açıklığa kavuşmamıştır (Zel, 2001: 151). Karizmatik liderler net ve gerçekleştirilebilir hedefler koyarlar. Sadece izleyenlerine karşı değil aynı zamanda da sosyal çevreye karşı da duyarlıdırlar. Başarı için risk almaktan kaçınmazlar ve yeniliklere açıktırlar. Kısacası karizmatik liderler problem anında ortaya çıkarak, tutum ve davranışları ile bireyleri etkileyip problemi başarıya dönüştürebilen sosyal kahramanlar olarak adlandırılabilir.

Kültürel lider, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde yer almaktadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi, kültürel liderlik davranışını gerektirmektedir. Eğer okul yöneticisi okul kültürünü oluşturan temel öğeleri koruma ya da değiştirme doğrultusunda bir etkileme gücüne sahip ise, kültürel liderlik gücünü gösteriyor demektir. Kültürel lider okul kültürü ile oyun oynayan liderdir. Bu oyun, çok duyarlı bir davranışı gerektirmektedir. Oyunun kuralları yazılı değildir. Okul yöneticisi okul kültürünü biçimlendirmeye çalışırken, insanları değerlerle yönetme becerisini kazanmış olmalıdır (Dinçsoy, 2011: 49).

Dağıtıcı liderlik, son zamanlarda özellikle yabancı alanyazında, durumsal, dönüşümcü, etkileşimsel, karizmatik liderlik teorisi gibi liderlerin

bireysel özellik ve davranışlarıyla ilgilenen liderlik modellerine bir alternatif olarak birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu yeni liderlik modeli, liderliğe farklı bir bakış açısıyla yaklaşmakta, liderliği bir mevkiden alınan güçten çok örgütteki her bireyin paylaşacağı bir sorumluluk haline getirmektedir.

2.1.1.4.1. Dağıtıcı liderlik

Dağıtıcı liderlik son zamanlarda çok yaygın olarak kullanılan bir terimdir. Kavrama ilişkin farklı yorumlar olsa da dağıtıcı liderliğe olan ilgi büyüktür. Dağıtıcı liderlik bakış açısı birden fazla liderin varlığını tanımlar. Bu liderlik tarzında, liderlik yetkisi hem örgüt içi hem de örgütler arası geniş bir biçimde paylaşılmaktadır. Bu liderlik modelinde, formal ve informal liderlerin eylemlerinden çok aralarındaki etkileşim önemlidir. Ayrıca dağıtıcı liderliğin temel unsuru liderlik faaliyetleri ve bu faaliyetlerin örgütün yapısal gelişimine yaptığı katılardır. Liderlik konusunda dağıtıcı bakış açısı, resmi olarak lider olmasalar da tüm bireylerin liderlik uygulamalarına katılmalarını öngörür (Spillane and Harris, 2008: 31).

Dağıtıcı liderlik literatürde yaygın olarak —Paylaşılmış Liderlik (shared), —Takım Liderliği ve —Demokratik Liderlik ile eş anlamlı kullanılsa da, anlamı bunlardan da farklıdır. Spillane'ye (2005) göre, dağıtıcı liderlik terim olarak paylaşılmış liderliğe bir ölçüde izin verebilir. Fakat tam olarak örtüşmez. Paylaşmaktan daha geniş bir anlama sahiptir. En az iki birey arasındaki etkileşimden doğan bir liderlik türü olduğu için, kapsam olarak takım liderliğinden de farklıdır. Aynı şekilde, liderliğin duruma göre demokratik ya da otokratik olabileceğini varsayar, yani uygulanan liderlik biçiminin her zaman demokratik olması gerekli olmayabilir. Bu yönüyle de anlam olarak, demokratik liderlikle de eş anlamlı değildir.

Dağıtıcı liderlik terimi ilk defa Gibb'in (1954) "Liderlik" isimli kitabın birinci baskısında "Sosyal Psikolojinin Elkitabı" adlı bölümün yayımlanması ile bilim çevrelerinin dikkatini çekmiştir. Gibb (1954) otokratik, babacan, bireysel ve katılımcı olmak üzere dört liderlik çevresi olduğunu ifade etmiştir. Tanımladığı dört liderlik çevresinden biri olan katılımcı çevreyi anlatırken Gibb (1954) büyümeye ve grubun tüm üyelerinin gelişimine azami önem verildiğini ve liderin bir kişi olamayacağını; liderliğin paylaşılmış olduğunu ifade etmiştir. (Gronn,

2002, akt. Gündüz ve Korkmaz, 2011:127-128). Bu bakış açısına göre, dağıtıcı liderlik, örgüt içindeki işlerin, işgörenler arasında dağıtıldığı bir grup çalışması yaklaşımını kabul etmektedir.

Daha sonra güncel yazarların birçoğu bu fikri kullanarak, liderlik işlevlerinin paylaşılması gerektiğine inanılan durumları betimlemek için, demokratik liderlik (Bass, 1990), öğretmen liderliği (Harris ve Muijs, 2005), konum-merkezli yönetim (Murphy ve Beck, 1995; Bauer ve Bogotch, 2001), dağıtılmış karar verme (Committee on Human Factors, 1990), dağıtılmış biliş (Hutchins, 1996), kolektif liderlik (Burns, 1998), paylaşılmış liderlik (Judge ve Ryman, 2001; Sergiovanni, 1995), serpilmiş liderlik (Bryman, 1996; Miller, 1998), dağıtıcı liderlik (Brown ve Gioia, 2002) ya da dağıtılan liderlik (Brown, 1989; Brown ve Hosking, 1986) gibi kavramları geliştirdiler (Akt, Gündüz ve Korkmaz, 2011:128). Bazı yazarlar da bu kavramı, ikili liderlik, ikili kontrol, toplu liderlik, eş-liderlik ya da liderlik çifti olarak adlandırarak tartıştılar (Chityayat, 1985; Denis, Lamothe ve Langley, 2001; Gronn, 1999; Heenan ve Bennis, 1999; Stewart, 1991; Yukl, 1999, akt. Gündüz ve Korkmaz, 2011:128). Bu araştırmada ise kavram, dağıtıcı liderlik olarak kullanılmaktadır.

Başlangıçta Gronn (2000), Spillane (2002) ve Elmore'un (2000) çalışmalarıyla tek adam ya da odak liderliğe bir tepki olarak gündeme gelmiş olan dağıtıcı liderlik, sonradan durumsal liderlik teorileriyle etkileşerek, liderliğin uygulamasını vurgulayan taksonomik bir bakış açısına dönüşmüştür. Model, liderliği odak liderlikten dağıtıcılığa uzanan bir çizgide ikili bir yapı içerisinde ele almaktadır. Böyle bir yapı içerisinde en az iki lider arasında oluşan bağ, liderliğin kendisi olarak karşımıza çıkarmaktadır. Hiyerarşi ve pozisyona bağlı kalmaksızın liderliği çoklu bireyler arasında formal ve informal yollarla dağıtmayı önermektedir. Bu yeni yaklaşım, okullarda öğretmen liderliğine, öğrenci liderliğine, veli liderliğine ve okul çevresindeki diğer liderlik kaynaklarıyla kurulacak bağlara ve işbirliğine özel bir önem vermektedir. Okulun içinde ve dışında yer alan tüm liderlik kaynaklarının gücünü bir havuzda toplamayı içermekte, liderliğin sınırlarını genişletmektedir (Baloğlu, 2011:142). Böylece okullar tek merkezden yönetilmemekte ve okullarda daha demokratik bir ortam

oluşmaktadır. Bu da hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen bir durumdur.

Dağıtıcı liderlikte ortaya çıkan öğretmen lider kavramıyla, öğretmenlik mesleği, kişisel güç ve zayıflıklardan ibaret olmaktan uzaklaşmış, aksine, öğretmenlerin deneyimlerini paylaştıkları, iş birliği ve dayanışma içinde oldukları bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Öğretmen liderlerin gelişimi üç farklı biçimde tanımlanabilir. İlki, öğretmenlerin resmi rollerinde (bölüm şefliği, bölüm başkanlığı gibi) sergiledikleri davranışlardır. İkincisi, öğretmen liderlerin, diğer öğretmenlere personel gelişimi veya müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlık sahibi olmalarına rehberlik etmeleridir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel gayret ve çabaları yoluyla kendilerini örgütsel gelişim ve değişimi sağlama sürecinin merkezi olarak görmeleridir. Burada öğretmen liderliğiyle ilgili, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme becerilerinin belirtildiği söylenebilir (Silva ve diğerleri, akt. Can, 2007: 264-265).

Liderlik, tek başına yürütülen bir süreç değildir. Aksine, bireylerin ve örgütlerin başarılı olma kapasitesini arttırmak ve işleyişi daha etkili kılmak için sürece katılan herkesin bilgi ve deneyimlerini paylaştığı, liderlik vasıflarının, uzmanlıklara göre öğretmen liderlere ve diğer işgörenlere dağıtıldığı bir süreçtir. Harris (2008)'e göre, liderliğin dağıtılması demek bir örgütteki herkes aynı anda yönetir, liderlik yapar demek değildir. Dağıtıcı liderlik, her örgütte liderlik rolünü gerçekleştirebilecek birçok insanın olduğunu öne sürer. Başarının anahtarı ise liderliğin kolaylaştırılarak, en iyi sonucu alacak şekilde düzenlenmesi ve desteklenmesidir.

2.1.1.4.1.1. Dağıtıcı liderlik ve özellikleri

Gronn paylaşılan liderliğin çıkış noktasını iki çeşit farklı eyleme dayandırmıştır. Bunları da; toplamlı (additive) ve bütüncül (holistic) olarak isimlendirmiştir. Paylaşımın toplamlı formu, örgüt içinde diğer herkesin liderlik çabalarına da değer göstermek ve onları hesaba katmak için çok fazla ya da hiç çaba sarf etmeden liderlik uygulamalarında farklı kişilerin yer aldığı koordine

edilmemiş bir liderlik tarzını ifade etmektedir. Spillane bütüncül yaklaşımdan, örgüt içindeki tüm kaynakların, çoğunun ya da bazısının arasında, bilinçli bir şekilde yönetilen ve işbirlikçi ilişkiler olarak bahsetmektedir. Bu tarz yaklaşım, örgüte liderlerin toplamının tek tek parçalardan daha fazla katkıda bulunacağını savunur (Harris, 2009, akt. Yılmaz, 2013: 30).

Alan yazında tartışmasız kabul edilmiş net bir tanımı olmasa da dağıtıcı liderliğin belirleyici bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu liderlik türü görev ve sorumluluklar bütünüünün ötesinde bir anlam taşımaktadır. Bennett ve diğerleri (2003:7) dağıtıcı liderlik teorisini diğerlerinden ayıran üç ana özellikten bahsetmişlerdir. Birincisi ve en önemlisi, liderlik bir grubun ortak ürünüdür ve bireylerin birbirleri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkar. İkincisi, bu liderlik biçiminde liderlik sınırları net hatlarla çizilmemiştir. Bu özellik liderlik yetkisinin geniş bir şekilde dağıtılabileceği gibi, sınırlandırılabilen de göstergesidir. Üçüncüsü, lider yetkisi ile birlikte liderin sahip olduğu fırsatlar da geniş bir şekilde dağıtılabilmektedir. Bu özelliklerden hareketle dağıtıcı liderliğin değişken ve etkileşimsel bir yapı olduğu söylenebilmektedir (Zepke, 2007: 303).

Dağıtıcı liderliğin en önemli özelliklerinden biri olan 'dayanışma' bireyleri özerk olarak iş yapmaktan alıkoymaz ama bir kurumun üyelerinin karşılıklı bir şekilde birbirlerine bağımlı oldukları anlamına gelir. Roller ya da sorumluluklar ile ilgili çakışmalar yaşanması karşılıklı bilgi ve destek ihtiyacından doğar. Bu durum bazen gereksiz yere fazla çaba sarf edilmesine yol açsa da bir yandan da yapılan işin kontrol edilmesi ve hataların oluşma ya da tekrar edilme ihtimalini azaltması açısından fayda sağlar. Rollerin ya da sorumlulukların birbirini tamamlaması da bireylere, birbirlerinin deneyim ve tecrübelerinden faydalanma, tartışma ve gözlemler yoluyla edindikleri bilgilerle eksikliklerini giderme ve zayıf yönlerini güçlendirme olanağı sağlar. Aynı zamanda iş arkadaşları, birbirlerine güven ve destek vermiş olurlar. Kurum çapında işbirliği kapasitesi arttıkça genel liderlik kapasitesi de artmış olur. Bu kapasitenin büyüklüğü, bir kurumun ne kadar iyi işlediğinin göstergesidir.

Dağıtıcı liderliğin diğer önemli bir özelliği olan 'eşgüdüm' belli bir amaca yönelik olarak çeşitli faaliyetler arasında uyum, düzen ve bağlantı sağlama sürecidir. Eşgüdüm, çalışanların gücünü birleştirmek ve zaman bakımından

ayarlamak demektir. Bu sayede ortak amaca varmak için etkinlikler birbirlerini izleyecek şekilde sıralanır ve bütünleşir. Eşgüdümde başarı, personelin birbirleri ile kendi istekleri sonucu işbirliği yapmaları ile sağlanır. Eşgüdüm, faaliyetlerin yürütülmesi sırasında yapılır ve diğer yönetim fonksiyonlarının hepsine yardımcı olur.

Eşgüdüm, kurumdaki madde ve insan kaynaklarının; bilgi ve becerilerin birleştirilmesi ve bu yolla amaçların gerçekleşmesi için yapılan faaliyetleri kapsar. Dolayısı ile eşgüdümün faaliyet ve faaliyet grupları ile amaç ve araçlar arasında uyum sağlama çabası olduğu söylenebilir. Kurumun sistemini oluşturan parçalar arasında eşgüdüm yetersizliği kurum içi çatışmalara yol açabileceği gibi amaçlara ulaşmayı geciktirir ve işgücü ve zaman israfına yol açar. Bu nedenle bir kurumun maddi kaynakları ve manevi unsurları arasındaki eşgüdüm, kuruma büyük avantaj sağlar (Yılmaz, 2010: 5-6).

Spillane, Diamond ve Jita (2003), dağıtıcı liderliğin iş birlikçi, toplu ve eş güdümlü dağıtım olmak üzere üç biçimde uygulanabileceğini önermektedir. İş birlikçi paylaşım, bir liderin uygulamasının diğeri için temel oluşturduğu, liderlerin belirli bir liderlik işlevini yerine getirmek için birlikte çalıştığı liderlik uygulamasıdır. Toplu paylaşım paylaşılan bir amacın yerine getirilmesinde birbirine bağlı çalışan iki veya daha fazla liderin uygulamalarına işaret eder. Eş güdümlü liderlik, farklı liderlik görevlerinin, bazı liderlik işlevlerinin eş güdümlü yürütülebilmesi için belirli sırada yerine getirilmesi zorunluluğunu ifade eder. Bu görevlerin yerine getirilebilmesi için liderlerin sorumlulukları ve görevleri arasındaki bağımlılık sıralıdır (Gündüz ve Korkmaz,2011: 132).

Groon'a (2002) göre, dağıtıcı liderliğin bir diğer önemli özelliği ise resmî ve gayri resmî liderler arasında liderliğin nasıl dağıtıldığıdır. Dağıtıcı liderlikte liderlik paylaşımı demek, bir bireyin bir işi diğerlerine karşı nasıl yaptığı değildir. Liderlik paylaşımı demek, liderlik grubunda olan kişilerin bir grup olarak bilgi havuzuna ne kattığıdır.

Dağıtıcı liderlik bakış açısı, resmi liderlik pozisyonunda olup olmadıkları sorgulanmaksızın örgütteki bireylerin liderlik uygulamasına olan tüm katkılarını içerir. Dağıtıcı liderliğin salt bir düşünce iken son yıllarda oldukça popüler

olması üç temel sebebe dayanmaktadır. İlk olarak, dağıtıcı liderliğin normatif bir gücü vardır; yani liderlik uygulamalarındaki son değişiklikleri okullara yansıtır. Okulların büyümesi liderlik sorumluluğunun ve görevlerinin artmasına, bu gelişme de liderliğin aktif bir şekilde ve amaca yönelik öğretmen, yardımcı personel ve öğrenciler arasında dağıtılmasını gerektirir. İkinci olarak, dağıtıcı liderliğin tanıtıcı gücü vardır. Dağıtıcı liderlik, okullara ilişkin artan talep ve dış baskı yüzünden ortaya çıkan, liderlik ile ilgili yeni yaklaşımları tanıtır. Hızla karmaşıklaşan eğitim dünyasında, ortaya çıkan problemleri çözmek ve artan talebi karşılamak için farklı uzmanlık alanları ve liderlik tipleri gerekmektedir. Dağıtıcı liderlik de bu ihtiyaca bir cevaptır. En önemlisi, dağıtıcı liderliğin deneysel bir gücü vardır. Yapılan araştırmalarda, okullarda uygulanan dağıtıcı liderlik tarzının, örgüt çıktıları ve öğrenme üzerinde olumlu farklılıklar yarattığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır(Harris ve Spillane, 2008: 31-32).

Bir örgütte uygun bir dağıtıcı liderlik atmosferi oluşturmak için:

- İşgörenlerle sürekli iletişim halinde olunmalıdır.
- İşgörenlerin büyük resmi görmeleri sağlanmalıdır.
- Örgütün genel yararına çalışan kişiler ödüllendirilmelidir.
- İşgörenlerin örgütün temel vizyonunu, misyonunu ve hedeflerini bildiklerinden ve benimsediklerinden emin olunmalıdır.
- İşgörenlerin birbirlerini daha iyi tanımalarına ve yakın ilişkiler kurmalarına katkıda bulunacak bir örgütsel iklim yaratılmalıdır.
- Örgütte devamlılık sağlanmalıdır (Castaneda, 2010, akt. Bakır, 2013: 31).

2.1.1.4.1.2. Dağıtıcı liderliğin uygulanmasına ilişkin engeller

Araştırmalar dağıtıcı liderliğin örgütsel gelişime pozitif katkılarını vurgulasa da bu liderlik tarzının okullarda uygulanmasının kaçınılmaz zorluklar ortaya çıkaracağı da açıktır. Okullarda var olan yapısal, kültürel ve mikropolitik engellerin dağıtıcı liderliğin benimsenmesine engel olabileceği göz ardı edilmemelidir. Dağıtıcı liderlik uygulamalarının ortaya çıkarabileceği öncelikli sorun formal liderleri ilgilendirmektedir. Çünkü dağıtıcı liderlik resmi liderlik pozisyonundaki bireylerin gücü başkasına devretmelerini gerektirmektedir. Bu durum, yapılan işler için liderlerin doğrudan kontrol gücünü ellerinden

alacağından onları otorite açısından savunmasız kılacaktır. Ayrıca bu durum, okulları ekonomik açıdan da zora sokacak ve resmi liderlik pozisyonundaki yöneticilerin gayri resmi liderlik pozisyonundaki bireyleri teşvik etmek için başka yöntemler aramalarına yol açacaktır. Ayrıca, okullardaki “yukarıdan aşağıya” yönetim şekli ve okulun iç yapısı da dağıtıcı liderlik uygulamalarının benimsenmesinde engel teşkil etmektedir. Okullarda günümüzde var olan gücün yukarıda toplanması anlayışı, okul içindeki kırsal ve akademik oluşumlar, kişi ya da bölüm ayrımları ve kıdem farklılıkları öğretmenlerin özerklik kazanmalarını ve liderlik rolü üstlenmelerini zorlaştıran faktörlerdir. Son olarak, dağıtıcı liderlik tarzının okullarda uygulanmasına engel teşkil edecek en önemli konu sorumluluk ve otoritenin “nasıl” ve “kim” tarafından dağıtılacağıdır (Harris, 2004: 20).

Sonuç olarak, dağıtıcı liderlik tarzını benimseyen değişen ve gelişen eğitim kurumlarında, tek bir lider ve sadece onun eğitim ile ilgili çabaları değil, müdürler eşliğinde, okulun diğer paydaşlarının da etkinlikleri ve etkileşimleri ön plana çıkmaktadır. Örgüt içerisinde bireyler daha verimli olmak ve etkileşimi arttırmak için meydana gelen değişimleri desteklemektedirler. Bu durum ise farklı durumlarda farklı liderler ortaya çıkararak, örgütün daha aktif ve etkili olmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2013: 38). Ortaya çıkan bu pozitif etkilerin sonucunda birçok okul müdürünün dağıtıcı liderlik tarzını benimsemesi ve kavramın yaygınlaşması kaçınılmazdır.

2.1.2. İş Doyumu

Bütün insanlar hayatından memnun olmak ister ve bunun için değişik yöntemlerle bunu sağlamaya çalışır. Bireyin mutlu olabilme yollarının başında çalışma hayatı gelir. Bireyin kendine uygun gördüğü ve uyum sağladığını düşündüğü işi, onun mutluluğunun yapı taşlarından birisi olacaktır. Çünkü iş, bireyin sosyal statüsünü, ekonomik düzeyini ve yaşam standardını belirlemede önemli bir etken olacaktır. Bu nedenle bireyin yaptığı işten doyum sağlaması veya sağlamaması, başlı başına daha da önem kazanmaktadır. Zira işgörenin işinden doyum elde etmesi, örgütsel amaçlara ulaşmak için yapılan faaliyetler üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. (Değirmenci, 2006:44).

İş doyumu, ilk defa 1911'de Taylor ve Gilbert tarafından en az stres ve en az yorgunluk yaratacak bir metotla fabrikada çalışmak olarak ifade edilmiştir. Bu konudaki bilimsel çalışmaların esas olarak 1920'lerde Hawthorne araştırmaları olarak bilinen Elton Mayo ve arkadaşlarının bir elektrik şirketindeki çalışmalarıyla başladığı kabul edilir. Hoppock'un 1935'te yayınlanan "Job Satisfaction" adlı makalesinden beri bu konuda önemli araştırmalar yürütülmüştür (Tülek, 2008: 5).

Pek çok yazar tarafından işteki psikolojik sağlığın önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen iş doyumu, "Kişinin işi ilgili değerlerinin karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması" olarak tanımlanmaktadır (Telman ve Ünsal, 2004:12, akt. Bilir 2007:19).

İş doyumu, bir işgörenin işini ya da yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygudur. İş doyumu, işgörenlerin örgütten elde edebileceği değerlerle gereksinim duyduğu değerleri denk gördüğünde ya da bağdaşabilir bulduğunda duyabileceği bir duygudur (Başaran, 2004: 381).

Vroom (1964) ise iş doyumunu, "kişinin işini veya iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan hoş giden veya olumlu duygusal durumdur" şeklinde tanımlamaktadır.

İş doyumu birey, yönetici ve örgüt açısından farklı öneme sahiptir. Birey açısından iş doyumunun yüksekliğinin işgören mutluluğuna katkıda bulunacağı, düşmesinin ise bireyin işine yabancılaşmasına, buna bağlı olarak da ilgisizlik ve uyumsuzluğun ortaya çıkmasına yol açacağı düşünülmektedir. Örgüt açısından işgörenlerin beklentilerini karşılayabilen örgütlerin, eleman bulmakta zorlanmamaları, işgörenlerin süreklilik göstermesi; iş doyumunu sağlayamayan ve beklentileri karşılayamayan örgütlerin ise eleman bulmakta zorlanmaları, mevcut işgörenlerde devamsızlığın artması ve buna bağlı olarak verimliliğin düşmesi, iş doyumunun örgüt açısından ne kadar önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Öte yandan, yöneticilerin başarısı, işgörenin örgüt amaçları doğrultusunda verimli çalışmasına bağlıdır. Üstleri tarafından özellikle diğer insanların yanında takdir edilmek, işgörenin işe karşı şevkini ve âmirine karşı saygısını artırır (Sertçe, 2003: 25, akt. Tülek, 2008: 6-7).

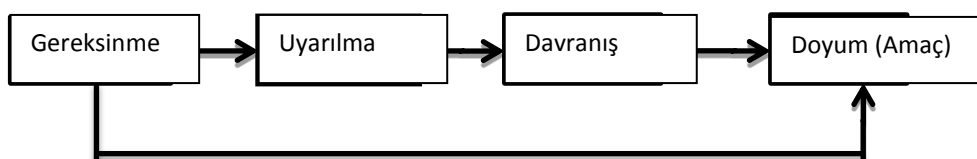
Günümüzde hızla değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte eğitim alanında da değişimler meydana gelmektedir. Bu değişimler özellikle de yükseköğretimde yeni ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. İhtiyaçlara cevap veren bir çalışma ortamı öğretim elemanlarını güdüleyip işlerinde doyum ve motivasyona ulaşmalarını sağlayacak, bu da üniversitelerde verilen eğitimin kalitesini ve öğretim elemanın başarısını arttıracaktır.

2.1.2.1.Güdü ve güdülenme

Öncü (2003)'ye göre, güdüleme kavramının dilimizdeki tam karşılığını bulmak zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türetilmiştir. Motive kelimesi Türkçe'de güdü veya harekete geçirici güç anlamına gelmektedir.

Güdü (motive), bireyi amaca ulaşmak için davranmaya iten, eyleme geçiren; bireyin davranışlarını kuvvetlendiren bir güçtür. Güdülenme ise, isteme, dürtü, arzulama gibi terimlerle anlatılan, insanın çaba içerisinde olmasına yol açan genel bir kavramdır. Güdülenme ihtiyacı, bir güdünün karşılanması için, iç ve dış etkenlerin zorlamasıyla ortaya çıkar. Bir sorunu çözmek, istenilene ulaşmak, bir şey ortaya çıkarmak, gereksinimini karşılamak için güdülenmek insana özgüdür (Başaran,1991:144-145).

Birey doyuma ya da amaca ulaşamadığı sürece kendisinde eksiklik hisseder. Bu da bireyde isteksizlik ve dengesizlik yaratır. Gereksinim karşılandığında ise dengesizlik giderilmiş olur. Kişi doyuma ulaşmış, mutlu olmuştur. Doyuma ulaşmanın son noktası da yoktur. Gereksinimler karşılanıp doyuma ulaşıldıkça yeni gereksinimlerin oluşacağı açıktır. Sonuç olarak, güdü, çeşitli gereksinimlerin karşılanması için bireyleri davranış ve eyleme iten neden olarak tanımlanabilirken, güdülenme; bu eylemin kendisini yaratır. Dolayısıyla güdülenme, güdülerin etkisiyle harekete geçen gerçekleşme sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:88). Şekil 2.1 güdülenme sürecini özetlemektedir.



Şekil 2.1 Güdülenme süreci (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:88)

Yukarıdaki şekilden hareketle örgütsel amaçlara ulaşmak için; eğitim yöneticilerinin iş görenleri güdülemek ve bu güdüleri karşılamaları için gerekli ortamı sağlamak için rollerinin gereğini yerine getirmek durumundadırlar.

İş görenlerin iş doyum düzeylerini etkileyen etmenler çeşitlenmektedir. Bunlar; iş ve niteliği, işin düzeyi, çalışma şartları, teftiş, ücret, yönetim, yükselme olanakları, okul-aile ilişkileri, kişiler arası ilişkiler ve okul ortamı olarak ana başlıklar altında toplanmaktadır. Bu iş doyum boyutları, öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet süresi, öğrenim durumu, medeni durum gibi kişisel özelliklerinden de etkilenmekte ve farklılaşmaktadır (Gergin, 2006: 3). İş görenlerin iş doyumlarını etkileyen etmenlere ilişkin alan yazında farklı kuramlar geliştirilmiştir.

2.1.2.2. Bireyin ihtiyaçları ve güdülenme kuramları

Çetinkanat (2000), iş yaşamı içinde, insan davranışlarını belirleyen etkenlerin çok çeşitli olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir örgüt içinde bireylerin iş doyumlarının incelenmesinde güdüleme kavramlarından yararlanılmaktadır. Çalışanların iş doyumunu konusundaki araştırmalar 1930'lu yıllarda başlamakla birlikte bu görüşlerin kuram niteliğini kazanması Maslow'un gereksinimler kuramına dayalı olarak gelişmiştir (Hoy ve Miskel, 2010:128). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı olarak da bilinen bu teorinin ardından geliştirilen iş doyum kuramlarını içerik ve süreç kuramları olarak iki temel alanda incelemek mümkündür.

2.1.2.2.1. İçerik kuramları

Kapsam kuramları da denilen içerik kuramları, insanları çalışmaya yönelten faktörleri ortaya koymaya çalışmaktadır. İnsan davranışlarının belli bir amacı olduğu ve bu amacı elde etmek için çaba sarf ettikleri varsayımına dayanan bu kuramların tespitine göre, insanlar ihtiyaç ve isteklerini tatmin etmek için çalışırlar (Eroğlu, 1984: 257). Diğer bir deyişle içerik kuramları bireyi harekete geçiren, ya da davranışını yavaşlatan ve durduran bireysel faktörleri ele alır. Bu kuramlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Herzberg'in iki

faktör kuramı, Alderfer'in ERG kuramı ve McClelland'ın başarı güdüsü kuramıdır.

2.1.2.2.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow'un kuramı, içerik kuramları arasında yer alan psikolojik temelli bir güdüleme kuramıdır. Maslow, insan davranışlarının temelinde yatan ihtiyaçları, bir hiyerarşik sıraya göre dizmiştir. Maslow'un ihtiyaçların sınıflandırmasında esas aldığı iki varsayım vardır. Bunlardan birincisi, insan davranışlarının temelinde ihtiyaçların bulunduğu dair varsayımdır. Buna göre, bireylerin davranışlarını anlayabilmek için onların ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmek gerekir. İhtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci varsayımı ise, ihtiyaçların önceliği ve şiddeti ile ilgilidir. Maslow'a göre insanlar, kimi ihtiyaçların tatminine diğerlerinden daha fazla önem verirler. Bunların tatmin edilmesinden sonra bireyler, daha üst seviyede ihtiyaçlar aramaya başlarlar. Bireylerin temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması durumunda, üst seviyedeki ihtiyaçların tatmini de ertelenecektir (Koçel, 1982, akt. Tunacan, 2005: 18). Çetinkanat'a (2000) göre Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı şöyle açıklanabilir:

1.Fizyolojik ihtiyaçlar: Her şeyden önce insan, biyolojik bir varlık olarak yaşamını sürdürebilmesi için fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Örneğin yemek, içmek, soluklanmak, barınmak ve neslini devam ettirmek gibi ihtiyaçlar bu gruba girmektedir.

2.Güvenlik ihtiyaçları: Bu ihtiyaç, insanın hasta, yaşlı olduğu hallerde kazaya uğrayıp çalışmadığı veya herhangi bir nedenle işsiz kaldığı durumlarda biyolojik yaşamını sürdüreceği bir takım güvencelerin arayışı içinde olduğunu gösterir. Bu nedenle, insan ileriye ait tasarruflarda bulunur, sigortalı olmaya çalışır, haksız işten çıkarılma hallerine karşı da sendikalara üye olur. Bu davranış ve girişimleri, onun ileriye ait riskleri ve belirsizlikleri önleyici tutumuna bağlanmalıdır. Maslow fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı olarak açıklanan bu iki ihtiyaç türüne *temel (birincil) ihtiyaçlar* adını vermektedir.

3.Sevgi ve ait olma: Maslow bu aşamada, insanların sosyal birer varlık olduklarını vurgulamakta ve başka insanlarla bir arada yaşamlarını sürdürmek zorunda olduklarına işaret etmektedir. İnsanoğlu, aile, okul, iş ve meslek

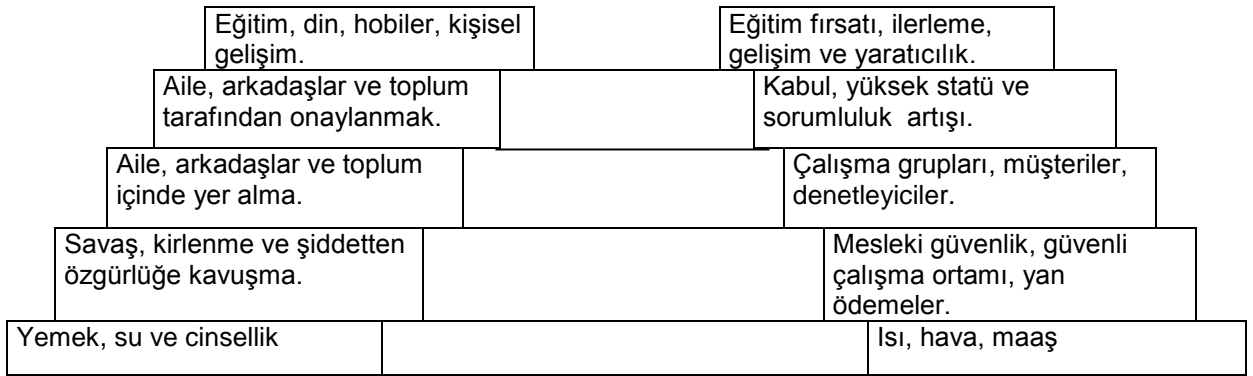
yaşamında birçok insanlarla bir arada bulunur. Onları sevmek ve onlar tarafından sevilme ister. Sevmediği ve sevilmediği bir ortamda yaşamak insana son derece acı vermektedir. Yaşamı boyunca insan sevgi peşinde koşmakta ve onun arayışı içinde bulunmaktadır. Bu nedenle insanlar, karşılıklı sevgi ilişkisini bünyelerinde barındıran ve anlaşabilecekleri gruplar içinde bulunacak, bunlara üye olacak ve sorunlarını bunlar vasıtasıyla daha kolay çözümlenebileceklerdir.

4.Takdir ve saygı: Bu ihtiyaçlar, insanların başka insanlara ve gruplara başarılı hizmetler vermek suretiyle onların takdir ve saygınlığını kazanma faaliyetleri sonunda tatmin olurlar. Başkaları tarafından sevilen ve takdir edilen kişiler kendilerine karşı da (yetenek, bilgi, tecrübe ve başarılarına) saygı duyarlar. Böylece kendine güven duygularını geliştirir ve toplumda bir mevki sahibi olurlar. Takdir ve saygı görme ihtiyaçlarının topluma yansıyan en belirgin niteliği terfi etme, daha üst görev ve sorumluluklar yüklenme ve sosyal statüyü artırma durumlarıdır.

5.Kendini gerçekleştirme (Yaratıcılık): Burada bireyin bir bilim veya sanat dalında ya da belirli bir kuruluşun yönetiminde yapmış olduğu faaliyetler ve buluşlarla kendini geliştirmesi esas olmaktadır. Birey, burada yaratıcı bir kimse olarak sadece örgütsel sınırlar içinde kalmamakta, bazen, ulusal, bazen da uluslararası alanlarda şöhrete kavuşmakta, başkaları için örnek gösterilmektedir.

Maslow bu son üç ihtiyaca (sevgi ve ait olma, takdir ve saygı; kendini gerçekleştirme) *sosyo-psikolojik ve ikincil ihtiyaçlar* adını vermektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisi “iş için ve iş harici yerine getirilmesi gerekenler” başlığı altında toplandığında ihtiyaçların örgütlere yansımaları Şekil 2.2 ile açıklanabilir.

İş harici yerine getirilmesi gerekenler İş için yerine getirilmesi gerekenler



Şekil 2.2 İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Daft 2000:539, akt. Boğa, 2010: 33)

Bu bağlamda yöneticiler iş görenlerin hangi ihtiyaç seviyesinde olduklarını bilirlerse o ihtiyaçları tatmin etme yönünde davranışta bulunabilirler. İnsanlar doğası gereği sahip oldukları ihtiyaçları karşılanmadan başka bir amaca odaklanmakta zorlanmaktadırlar. Bu yüzden yöneticiler, iş görenlerin bu kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalı, en azından bunun için çaba sarf etmelidirler.

2.1.2.2.1.2. Herzberg'in iki etmen kuramı

Bu kuram 1950'li yıllarda Herzberg'in 200 muhasebeci ve mühendis üzerinde yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlardan doğmuştur. Bu araştırmada şu soru sorulmuştur; "İşinizde ne zaman kendinizi son derece iyi, ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız?" (Şimşek vd, 2001: 125).

Herzberg ve arkadaşları, Pittsburg bölgesinde yaptıkları bu araştırmada muhasebeci ve mühendisler, işin kendisi ve başarıma duyguları ile ilgili iki etkenden söz etmişlerdir. Herzberg çalışanların güdülendiklerini hissettikleri etkenleri doyum ve güdüleyiciler (motive ediciler) olarak adlandırmıştır. Diğer taraftan güdülendiklerini hissetmedikleri durumları da doyumsuzluk ya da koruyucu (hijyen) etkenler olarak adlandırmıştır (Çetinkanat, 2000:18).

Herzberg ve arkadaşlarının kritik olay diye adlandırdıkları bir yöntemle yaptıkları görüşmeler sonucunda veriler toplanmış ve bazı etkenler elde edilmiştir. Önem sırası olmayan bu etkenler, hijyen(koruyucu) etkenler; ücret, çalışma koşulları, denetçiler, örgüt politikası, örgüt olanakları ve güdüleyiciler

(motive ediciler); başarı, sorumluluk, işin kendisi, tanınma, ilerleme olmak üzere iki grupta toplanabilir.

İki etmen kuramında, iş doyumuna sebep olan etkenler, doyumsuzluğa yol açanlardan farklıdır. Koruyucu ya da hijyen etkenler iş doyumsuzluğundan uzaklaştıran etkenlerdir. Varlığı iş doyumuna neden olmaz ama yokluğu doyumsuzluğu yaratır. Doyum ya da güdüleyici etkenlerin yokluğu doyumsuzluğa neden olmaz ama varlığı iş doyumundaki artışa neden olur. İş doyumunu veya doyumsuzluğu nötr noktasından başlar. Sağa doğru giden güdüleyici etkenlerin karşılanması iş doyumuna, soldaki koruyucu etkenler iş doyumsuzluğuna iş doyumundan çok katkıda bulunurlar. Dolayısıyla buradan, iş doyumunu ile iş doyumsuzluğunun birbirinin tersi kavramlar olmadıkları sonucu çıkarılmaktadır (Herzberg vd, 1993: 58-83, akt. Çetinkanat, 2000: 19).

Güdüleyici etmenler, işin niteliği ile ilişkilidir ve işgörenin yaptığı işi betimler. Güdüleyiciler olarak başarı, tanınma, işin niteliği, sorumluluk ve yetiştirme düşünülmektedir. Bu etkenler kabul edilebilir düzeyin altına düştüklerinde iş doyumuna engel olurlar. Fakat iş doyumsuzluğuna etkileri azdır. Bir iş, iş görene gelişme, sorumluluk, tanınma ve bir görevi başarıyla tamamlama fırsatı vermiyorsa, iş gören mutlaka doyumsuzluk hissedecektir gibi bir genelleme yapmak doğru değildir. Ama böyle bir durumdaki iş gören doyum da sağlayamaz. Herzberg'in koruyucu etkenleri, Maslow'un fizyolojik, güvenlik ve sevgi gereksinimlerine benzer. Güdüleyici etkenlerin de kendini gerçekleştirme ve saygınlık gereksinimleri ile benzeştiği görülmektedir (Aydın, 2000: 92).

Güdüleyici ve hijyen faktörlerinin birleşmesi işte dört değişik olasılığa neden olabilir:

1. Yüksek güdüleyici faktörleri ve yüksek hijyen faktörleri olan bir işte çalışanlarda yüksek güdüleme oluşacaktır ve çalışanlar işlerinden daha az şikayet edecektir. Bu çalışanların performansları da yüksek olacaktır.
2. Güdüleyici faktörleri ve hijyen faktörleri düşük olan bir işte çalışanlarda hem güdüleme düşük olacaktır hem de işleriyle ilgili sürekli şikayet edeceklerdir.

3. Düşük güdüleyici faktörleri ve yüksek hijyen faktörleri olan bir işte çalışanların güdülemeleri düşük olur fakat işleri hakkında fazla şikayetleri olmaz.
4. Yüksek güdüleyici faktörleri fakat düşük hijyen faktörleri olan bir işte çalışanlarda güdüleme yüksek olur fakat çalışma ortamı hakkında şikayetleri olur. Eğer bu çalışanlara ödüller verilirse negatif şartlara rağmen güdülemeleri yüksek kalabilir (<http://www.motivasyoncu.com>).

Herzberg'in kuramı, yöneticilerin dikkatini güdüleyicilerin önemine çekmesi bakımından önem taşımaktadır. Kuramdan yola çıkarak, çalışanları güdülemek ve çalışan performansını arttırmak için onlara işte sorumluluk verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Güdüleyici ve hijyen faktörler, yerinde ve zamanında gereğince kullanıldığında iş doyumunu gerçekleştirir ve bu da işgören performansını ve işin etkililiğini zenginleştirir.

2.1.2.2.1.3. Alderfer'in ERG kuramı

Bu kuram, Clayton Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda üç temel gereksinimden söz edilmiştir. Bunlar:

- **Varlık gereksinimi:** En alt düzeyde fiziksel yaşamı devam ettirmeyle ilgili gereksinimler olan, yiyecek, su, korunma ve fiziksel güvenlik gereksinimlerini kapsar. Bir işgören bu gereksinimlerini ücret, örgütsel olanaklar, rahat çalışma ortamı ve iş güvenliği ile giderebilir (Çetinkanat, 2000: 16).
- **İlişki gereksinimi:** Bireyin, diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma gereksinimlerini giderecek doyumları içerir. İşte, iş arkadaşları ile doyurulan sosyal ilişkiler ihtiyacı, iş dışında da sosyal arkadaşlar ile doyurulabilir (Çetinkanat, 2000: 17).
- **Gelişme gereksinimi:** Bu gereksinim, bireyin yaratıcılığını geliştirecek biçimde çevresiyle etkileşimlerini içerir. Bir bireyin sahip olduğu kapasiteye ulaşması, güdülenmesi ile ilgilidir. Bu gereksinimin

giderilmesi, bireysel kapasitenin daha da gelişmesine neden olur ve bireyin yeni yeteneklerini ortaya çıkarır.

Hoy ve Miskel (1982)' e göre, ERG ve Maslow'un kuramları arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Alt düzeyli gereksinimler giderildikçe birey üst düzeyli gereksinimlere yönelir. Bu bakımdan Alderfer ve Maslow kuramları benzerlik göstermektedir. İki kuram arasındaki bir diğer benzerlik, her iki kuramda da, kendini gerçekleştirme ve gelişme gereksinimlerinin doyumunun olanaksız olduğunun belirtilmesidir. Diğer yandan, ERG kuramına göre, daha az somut olan amaçları elde edemeyenler, daha somut amaçlara, daha temel ihtiyaçlara yönelirlerken, Maslow'a göre doyurulmayan ihtiyaçlar saklı tutulur. İki kuram arasındaki bir diğer farklılık ise, Alderfer'in kuramındaki ihtiyaçların, Maslow'un kuramında olduğu gibi bir hiyerarşi içerisinde olmadıkları görüşü üzerinedir. ERG kuramında, aynı anda birden fazla gereksinimin etkin olabileceği görüşü hâkimdir. Ayrıca, ERG kuramı ile ilgili yapılan araştırmalar, Maslow'un beş gereksiniminin üç kümede incelenebileceği ve aynı anda üç gereksinimin güdülenmiş davranışta bulunabileceği görüşünü desteklemektedir (Çetinkanat, 2000:17-18). Bu görüşe ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te özetlenmektedir.

Çizelge 2.3. Maslow ve Alderfer'in İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramlarının Karşılaştırılması (Lunenburg ve Ornstein 1996:101)

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Alderfer'in İhtiyaçlar Hiyerarşisi
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	Gelişme
Takdir ve Saygı İhtiyacı	İlişki
Ait olma ve Sevgi İhtiyacı	
Güvenlik İhtiyacı	Varlık
Fizyolojik İhtiyaçlar	

ERG modeli ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, hiyerarşik bir yapıya sahip olmaları yönünden benzerdir. Yine her iki teori bireylerin bu hiyerarşik

basamakları sırayla geçtiklerini öne sürmektedir. ERG modeli, Maslow'dan farklı olarak, hiyerarşik basamaklarda geriye doğru da ilerlemenin mümkün olabileceğini belirtmektedir. Kişisel gelişim ihtiyacını karşılayamayan bir işçinin çabalarını daha alt düzeyde bir ihtiyaç olan çok para kazanma üzerine yoğunlaştırması buna örnek olarak verilebilir (Koçel, 1998: 517).

2.1.2.2.1.4. McClelland'ın başarı güdüsü kuramı

David C. McClelland'ın (1961, 1965, 1985) kazanım-motivasyon teorisi yaygın olarak ihtiyaç-kazanım veya n-kazanım teorisi olarak isimlendirilmektedir. Zor işleri başarma ihtiyacı, zorluklarla ve engellerle mücadele ve sivrilme ihtiyacı kazanım ihtiyacıdır. Ödüllerden daha çok sadece kazanım için herhangi bir alanda mükemmeliyetçi olmaya çaba gösteren bireylerin oldukça yüksek bir kazanım ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2010: 133). Bu kurama göre birey üç grup ihtiyacın etkisi altında davranış gösterir:

- **Başarma ihtiyacı:** Başarma ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi kendisine ulaşılması güç ve çalışma gerektiren anlamlı amaçlar seçer, bunları gerçekleştirmek için gerekli yetenek ve bilgiyi elde eder ve bunları kullanacak davranışı gösterir.
- **Güç kazanma ihtiyacı:** Güç kazanma ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi güç ve otorite kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışlarını gösterir.
- **İlişki kurma ihtiyacı:** İlişki kurma ihtiyacı, gruba girme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade eder. Bu ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi kişilerarası ilişkileri kurma ve geliştirmeye önem verir (Koçel, 1998: 390).

McClelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzular, başarısız olmaktan da büyük korku ve çekingenlik duyar (Eren, 2001: 517). Yüksek düzeyli bir başarma gereksinimine sahip birey, amacı gerçekleştirmek için kişisel sorumluluk almadığında, çok az doyum elde etmektedir. Zor işlere girerek bireysel başarı duygusunu artırmaktadır. Bu

kuram, başarının güdülenmesi yönünden çok önem taşımaktadır (Aydın, 2000: 90).

Bu kurama göre eğer personelin sahip olduğu ihtiyaçlar belirlenebilirse personel seçim ve yerleştirme sistemleri geliştirilebilir. Dolayısıyla başarı gösterme ihtiyacı yüksek olan bir personel bunu sağlayabilecek bir işe yerleştirilebilir. Böylece bir kişi motivasyon için gerekli ortamı bulacağından sahip olduğu bilgi ve yeteneği tam olarak işe koyacaktır (Koçel, 1998: 390).

İçerik kuramlarına bütüncül bakıldığında her bir kuramın aşamalarının bir diğer kuramda karşılık bulabileceği görülmektedir. Tablo 2.4'te içerik kuramları karşılaştırılmıştır.

Çizelge 2.4. İçerik kuramlarının karşılaştırılması(Çetinkanat, 2000: 23)

Maslow: İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Alderfer: ERG Kuramı	Herzberg: İki Etmen Kuramı	Mc Clelland: Başarı Güdüsü Kuramı
Kendini Gerçekleştirme	Gelişme	Güdüleyici	Güç Başarı
Saygınlık			
Sevgi ve Ait Olma	İlişki	Koruyucu	İlişki
Güvenlik	Varlık		
Fizyolojik			

Çizelge 2.4 yorumlandığında, bu kuramların güdülenmenin kaynağı olarak yüksek düzeyli gereksinimlerin önemi üzerinde durdukları görülmektedir. ERG ve başarı güdüsü kuramları, Maslow ve Herzberg kuramlarına oranla, bireylerin kendi gereksinim yapılarını tamamlamadaki farklılıkları daha çok vurgulamışlardır. Aynı zamanda, bu farklılıkların varlığını, bireysel gereksinimlerin herkes için temelde aynı olduğunu savunan görüşlere göre daha fazla araştırma ile desteklemişlerdir. Mc Clelland, yönetsel başarı ile yetiştirme ve dikkatli eleman seçiminin kazanılmış gereksinimlerle ilişkili olma olasılığını göstermektedir (Bartol ve Martin, 1991:456, akt. Çetinkanat, 2000: 24).

2.1.2.2.2. Süreç kuramları

Davranışın nasıl harekete geçirilip nasıl yönlendirileceğini ya da yavaşlatılacağını açıklamaya çalışan kuramlara süreç kuramları denir. Bireylerin hangi ihtiyaç seviyesinde olduğunu belirleyip bunların doyurulmasından ve dolayısıyla bireylerin güdülenmesinden çok “bireyleri ne, nasıl güdüler?” sorusunun cevabı süreç kuramlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Bu kuramlar, Vroom’un beklenti kuramı, Lawler ve Porter’in geliştirilmiş beklenti kuramı, Adams’ın eşitlik kuramı ve Locke’in amaç teorisiidir.

2.1.2.2.2.1. Vroom’un beklenti kuramı

Beklenti kuramı, Kurt Lewin ve Edward Tolman’ın bilişsel yaklaşımlardan kökenini almış ve klasik ekonomi kuramları esas alınmak suretiyle Victor Vroom tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, işgörenin işini yapması için çaba harcaması gerekmektedir. Çaba, işgörenin bir güç tarafından eyleme geçirilmesi demektir (Çetinkanat, 2000:24).

İş doyumunu bilişsel bir açıdan değerlendiren Vroom’un geliştirdiği bu kurama göre, iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Modelde kişinin belli bir iş için gayret göstermesi valans ve bekleyiş olmak üzere iki faktöre bağlanmıştır. Valans, kişinin arzulanma derecesini ifade eder. Belirli bir ödül, farklı kişiler tarafından farklı şekillerde arzulanacaktır. Bazıları böyle bir ödülü son derece arzu ederken bazıları da ödüle hiç değer vermeyecektir. Bekleyiş ise kişinin, belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancını ifade eder. Eğer kişi gayret sarf etmekle belirli bir ödülü elde edebileceğine inanıyorsa daha fazla gayret sarf edecektir (Eren, 1998: 349-350). Çalışanın bir sonuç elde etmeye istekli olması ve bu doğrultuda göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağı beklentisi onu o sonucu elde etmeye güdüleyecektir. Böylece doyum sağlayacaktır.

Bu kuram kişilerin amaçları ile işte gösterdikleri performansları arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak açısından yöneticilere yardımcı olmaktadır. Yöneticiler, çalışanların amaçlarını iyi anlayabilmeli, ödül ve ceza mekanizmasını bu anlayışa göre şekillendirmelidir.

2.1.2.2.2. Lawler ve Porter'in geliştirilmiş beklenti kuramı

Lyman W. Porter ve Edward E. Lawler III, motivasyonun doyum veya performansa eşit olmadığını vurgulamışlardır. Vroom'un beklenti kuramına ek olarak iki yeni değişken girmektedir: Birincisi; kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması, ikincisi ise rol algılarıdır. Eğer kişinin başarıya ulaşmak için gerekli bilgi ve becerisi yoksa üst düzeyde motive olmuş olması kişiyi başarıya götürmeyecektir. Zaten başarıya ulaşamayan bu birey, zamanla motivasyon kaybına uğrayacaktır. Beklenti kuramında bahsedilmeyen bir diğer etmenin ise kişinin kendi rolüne karşı algıları ve çevrenin rol algısına etkileridir. Kişinin yaptığı işler, yöneticisi, arkadaşları, çevresi tarafından önemsenmiyorsa, kişi görevini ve ya rolünü küçümsemeye başlayabilir, bu da motivasyon kaybına yol açar (Boğa, 2010:44).

Bu modeli bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen yönetici, Vroom modeli ile ilgili ek olarak aşağıdaki hususlara dikkat etmek zorundadır (Koçel, 1998: 517):

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

2.1.2.2.2.3. Locke'un amaç teorisi

Bu kuram Edwin A.Locke ve Grey P. Latham tarafından geliştirilmiş ve insanların amaçları uğruna bilinçli olarak eyleme katılacakları tezi üzerine kurulmuştur (Başaran, 1991: 161). Locke, kendilerine emir verilsin veya verilmesin, iş görenlerin kendileri için amaç belirlediklerini kabul etmektedir. Amaç, birey veya örgütlerin kavuşmayı arzu ettiği ve bunu gerçekleştirmek için

çaba harcadıkları ortamla ilgilidir. Amaçlar, bireysel ya da örgütsel olabilir. Bireysel amaçlar, bireylerin arzu ettikleri durumu ifade etmektedirler. Örgüt içindeki bireysel amaçlar iyi tanımlanmalı ve örgütün amaçlarına ters düşmeyecek şekilde hazırlanmalıdır (Şimşek vd, 200:135).

Bu kuram, yönetimin amaçlarının gerçekleşmesi için, yöneticilerin astlar için amaç saptamada etkin rol oynamasının önemini göstermektedir. Hedeflere ilerlemede ast-üst katılımının sağlanması öne çıkmaktadır (Aydın, 2000:100). Bu kuramla yöneticilerin, önemli bir güdüleme aracı bulabilecekleri söylenebilir (Çetinkanat, 2000:28).

2.1.2.2.4. Adams'ın eşitlik kuramı

Stacy Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre; kişinin işindeki başarısı ve işinden tatmin olma derecesi, çalıştığı ortamla ilgili adalet algısına bağlıdır. Dengenin aleyhine bozulduğunu hisseden kişi, bu doyumsuzluğunun baskısından kurtulmak için kendi ödülleri artırma yollarını araştırarak bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise işletmeye sunduğu girdi ve değerlerin miktarı azalacaktır (Eren, 1998: 543).

Adams'ın formülüne göre insanlar, iş için harcadıkları çabalarla elde ettikleri çıktıları, diğer insanların girdi ve çıktılarıyla karşılaştırırlar. Beceri, bilgi, deneyim, iş için harcanan zaman, eğitim ve hizmet içi eğitim, iş için girdilerdir. Çıktılar ise, ücret, statü ve işin düzeyidir. Kuram, bu karşılaştırma sonunda eşitlik görürse, bireyin performansı için çaba sarf etmeye devam edeceğini varsayar. Bu karşılaştırmada eşitsizlik varsa, burada haksızlık vardır. Adams'a göre, dengesizlik bireyin bu karşılaştırmaları yapmasına neden olmakta, bu iş görenlerin gösterdiği çabaya yansımaktadır (Çetinkanat, 2000:27). Karşılaştırmalar aşağıdaki gibi formüle edilebilir (Tunacan, 2005:43):

$$\frac{\text{Benim Girdilerim}}{\text{Benim Çıktılarım}} \quad \frac{\text{Onların Girdileri}}{\text{Onların Çıktıları}}$$

Karşılaştırmalar bu kuram için üç şekilde sonuçlanabilir. Birincisi, bireyin hak ettiğinden daha azını elde ettiğine inandığı eşitsizlik durumu, ikincisi hak ettiğinden daha fazlasını elde ettiğine inandığı eşitsizlik durumu ve sonuncusu

hak ettiğini elde ettiğini düşündüğü eşitlik durumudur. Birey ilk durumda öfke, ikinci durumda suçluluk, üçüncü durumda tatmin duygusu yaşar.

Bireyin algıladığı eşitsizliğin yarattığı olumsuz duyguyu şu yollarla azaltacağı ileri sürülmektedir (Adams, 1965:276-299, akt. Aydın, 2000: 98):

- Girdiyi değiştirme, üretimi artırma ya da azaltma,
- Çıktıyı değiştirme, daha fazla ücret veya başka ödüller arama,
- Girdi ve çıktıları çarpıtma ve algılanan çarpıklığı azaltma,
- Çalışma alanından ayrılma, işi bırakma, bir başka işe geçme, devamsızlık gösterme,
- Diğer iş görenleri etkileme, girdileri azaltmaya çalışma,
- Karşılaştırmada kullanılan temeli, ölçütü değiştirme.

Yöneticiler, çalışanların kendi elde ettikleri ile diğerlerinin elde ettiklerini karşılaştıklarını bilmeli ve eşitsizlik olarak algılanabilecek davranışlardan kaçınmanın, çalışanları güdüleyebileceği gerçeğini göz önünde bulundurmalarıdır.

2.1.2.2.2.5. Pekiştirme teorileri

Pekiştirme teorisi, bir grup ilkenin, iş ortamındaki birey davranışına uyarlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu ilkeler, ödüllendirmenin, davranışın tekrarlanma olasılığını arttıracığı; cezalandırmanın, davranışın tekrarlanma olasılığını azaltacağı; ödüllendirilmeyen veya cezalandırılmayan davranışların söneceği şeklindedir (Solmuş, 2004). Bu modelde ödüller güçlendirici konumundadır. Böylelikle, ödüllendirilen davranışın sürekliliği sağlanmış olur. Cezalar ise, olumsuz davranışın tekrarlanmamasını sağlar. Olumsuz davranışına son verilen kişi olumlu davranışı ya hiç göstermez ya da istenen etkinlikte göstermez.

2.1.3. Dağıtıcı Liderlik ve İş Doyumu İlişkisi

İş tatmini ile güdüleme arasında ikili bir ilişki vardır. Genellikle bireylerin gerçekleşmesini istedikleri arzuları ile iş çevresinden edindikleri izlenimler birbirine uyduğunda tatmin ortaya çıkar. Bireyin işten beklediği ödül ile elde

ettiği ödülün karşılaştırılması da iş tatminini ortaya koyar. Bireyin çalışmasının sonucu olarak elde ettiği karşılıktan doğan tatmin ile çalışması sırasında hissettiği tatmin farklıdır. Çalışmanın sonucunda elde ettiği tatmin “dışsal tatmin” çalışma esnasında hissettiği tatmini ise “içsel tatmin”dir. Dışsal tatmini dışsal ödüller sağlarken, içsel tatmini de içsel ödüller sağlayacaktır. Tatmin olmuş bir bireyin güdülenmesi için gerekli şartlar hazırlanmış demektir. Aynı şekilde, güdülenmiş bir bireyin de faaliyetlerinin sonucunda iç huzuru ve zevki tatması mümkündür. Başka bir ifadeyle güdüleme tatmin yaratmaktadır. Sonuç olarak işlerinden beklediklerini elde eden bireyler elde ettikleri ölçüde tatmin olurlar, bu da doğal olarak bireylerin performansını yükseltir (Şimşek vd., 2003, akt. Tunacan, 2005: 44-45) .

İş görenin işinden sağladığı mutluluğu etkileyen bazı faktörlerin olduğu düşünülmektedir. Bu faktörler iş görenin beklentisi doğrultusunda değilse, işten alınan haz azalır ve doyumsuzluk meydana gelir. İşten doyum sağlayan iş görenin işini severek yapması, örgüte bağlı olması, iş yerindeki tutumlarının ve çevre ile ilişkisinin pozitif olması beklenir. Hiç şüphesiz iş görenin iş doyumunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörleri iki grupta incelememiz mümkündür. Bunlar; bireysel faktörler ve örgütsel faktörlerdir.

Bireysel faktörler ya da kişisel faktörler, bireylerin farklı düzeyde doyum elde etmelerini sağlayan etkenlerdir. Bireysel faktörleri yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zekâ, hizmet süresi, medeni durum ve benzeri etkenler oluşturmaktadır. Örgütsel faktörler ise işin niteliği, yönetim tarzı ve denetim biçimi, güvenlik duygusu, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkanları, rekabet, çalışma şartları, birlikte çalışan kişiler ve örgütsel ortam olarak gruplandırılmaktadır (Tengilimoğlu, 2005: 28).

İşgörene bir birey olduğunun ve bireysel ihtiyaçlarının farkında olduğunun hissettirilmesi durumunda, iş gören kendisine değer verildiğini düşünecektir. Yöneticinin bütün işgörenlere aynı tutumları göstermesi, onlara rehberlik etmesi, onların sorunlarına çözümler geliştirebilmesi, iş görenlerde güven ve minnettarlık duygusu oluşturabilir. Bu durumda, işgörenin işe karşı olumsuz duygular beslememesi ve işten doyum sağlaması beklenebilir (Bilir, 2007: 26).

Çalışma yaşamının kalitesi yüksek olan başarılı bir örgüt incelendiğinde birtakım unsurlar belirginleşir. Bunlar ilişkilerde karşılıklı güven, kararlara katılım, iletişim, yüksek beklenti ve hedeflerdir. Çalışanları, yaptıkları işin önemine inandırmak; onlara yetki devredip sorumluluklarını artırmak; iş çeşitliliğini yaratmak; kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratmak; alınan kararlarda kendilerine söz hakkı vermek, çoğu kez maddi bir ödülde daha etkili bir güdüleme faktörüdür (Tınaz, 2005). Bu inanış, dağıtıcı liderliğin çalışanlar üzerinde önemli bir güdüleyici olabileceğini göstermektedir. Dağıtıcı liderlik anlayışı, en üst yönetimden en alt derecedeki çalışanına kadar örgütteki tüm bireylerin, sağlıklı bir etkileşim ve iletişim süreci ile işbirliği içinde yönetim işinin bir parçası olmalarını savunmaktadır. Çalışanların bireysel ve mesleki gelişimlerine büyük ölçüde önem vermektedir. Bu anlayış tarzı, bazı liderlik rollerinin bir grubun birkaç üyesi tarafından paylaşılabilirliğini, bazı liderlik işlevlerine üyelerden birilerinin atanabileceğini, belirli liderlik işlevlerinin farklı zamanlarda farklı bireylerce yerine getirebileceğini öne sürmektedir (Korkmaz, 2011: 128). Dağıtıcı liderlik anlayışını benimseyen bir yönetici, çalışanlarına yönelik güdüleme sürecini harekete geçirip işletirken, yukardan aşağıya iletişim araçlarını etkin bir biçimde kullanmaya ve aşağıdan yukarıya iletişimi özendirmeye dikkat eder. Bu sayede sadece çalışanların iş doyumları sağlanmaz, aynı zamanda onların sosyal ilişkileri ve mesleki verimlilikleri de artar.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, araştırmanın temel analiz konuları olan “dağıtıcı liderlik” ve “iş doyumunu” doğrudan ya da dolaylı olarak içeren yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yakın geçmişten itibaren ele alınarak kronolojik biçimde verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde dağıtıcı liderlik ve iş doyumunu ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar özetlenmektedir.

2.2.1.1. Dağıtıcı liderlik ile ilgili araştırmalar

Yurt içinde yapılan alan yazın taramasında dağıtıcı liderliğin Türkiye’de yapılan çalışmalarda yeni bir kavram olduğu belirlenmiş ve bu bölümde konu ile ilgili yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Baloğu (2011) “Dağıtıcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı” adlı makale çalışmasında dağıtıcı liderlik teorisini, bu teorinin ilişkili bulunduğu diğer teoriler temelinde ele almak ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore’nin (2000) görüşleri çerçevesinde analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın alt amacı, dağıtıcı liderliğe ilişkin ulaşılan sonuçları okullarda yönetimin yeniden yapılandırması süreçlerine yansıtarak bu konuya bir ışık tutmaktır. Çalışmada dağıtıcı liderliğe ilişkin bilgiler birincil ve ikincil kaynaklara dayalı literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Dağıtıcı liderlik hakkında belirlenen anahtar kavramlar yardımıyla konunun farklı veri tabanlarında taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler bir dosyada depolanarak ayıklamaya tabi tutulmuştur. İngilizce kaynakların Türkçeye çevirisi yapılmış, çeviri geçerliği bir örnek metin üzerinde üç dil uzmanının görüşleri alınarak saptanmaya çalışılmıştır. Bilgilerin sunumunda çoklu referans yolu tercih edilmiştir. Kavramsal analiz sonuçları, dağıtıcı liderliğin bilim diğer alanındaki gelişmelere paralel okul liderliği konu alanında hızla önem kazandığını göstermektedir. Çalışmada dağıtıcı liderliğin formal ve informal uygulama biçimlerinin okul yönetimini yeniden yapılandırılma çalışmalarında dikkate alınması önerilmektedir.

Korkmaz (2011) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Paylaşımıcı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri (İzmit Örneği)” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin paylaşımıcı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İzmit’te Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında çalışan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kouzes ve Posner (1995) tarafından geliştirilen Liderlik Davranışı Envanteri isimli ölçek ile toplanmıştır. Ölçek Türkiye’ye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, T-Testi ve Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farka T-Testi ile; yaş grubu, bulunduğu okulda çalıştıkları süre, yöneticiyle birlikte çalıştıkları süre, son bitirdikleri okul ve branş değişkenlerinde anlamlı fark olup olmadığına bakmak için ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderliği gösterme düzeylerine yüksek puan vermişlerdir. Öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını gösterdiklerine katılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin; birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini; iyi iş yapmış birisini takdir ettiğini, farklı bakış açılarını aktif bir şekilde dinlediğini; diğer insanlara değer verdiğini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını belirtmiştir. İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine, yaş grubuna, bulunduğu okulda çalıştıkları süreye, okul yöneticisiyle birlikte çalıştıkları süreye, en son bitirdikleri okula ve branşa göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Özdemir'in (2012) "Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları" adlı çalışmasında, Hulpia, Devos ve Rosseel'in (2009) geliştirmiş oldukları Dağıtımçı Liderlik Envanterinin (DLE) Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla Ankara iline bağlı dört merkez ilçedeki sekiz okulda görev yapan toplam 160 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların 23 maddeden oluşan DLE'nin, liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerine ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. DLE'nin alt-ölçeklerinin geçerlik çalışması, açımlayıcı faktör analizi (AFA); güvenirlik çalışması ise Cronbach's Alpha, iki eş yarı korelasyonları ve Sperman-Brown güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda DLE'nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip ve Türk okullarında uygulamaya elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçek oldukları belirlenmiştir. Araştırmada DLE'nin Türkçe uyarlamasının, dağıtımçı liderlik araştırmalarında kullanılabilecek uygun bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Bakır'ın (2013) "Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" adlı çalışmasının amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarını ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek birbirlerini etkileme düzeylerini bilimsel olarak saptamaktır. Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmış (karma yöntem); nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri belirlenmiştir. Nicel kısmı genel tarama modeline dayalı ilişkisel bir çalışma olan bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1863 erkek ve 1420 kadın olmak üzere toplam 3283 öğretmen ile 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrende bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 677 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 51 olmak üzere toplam 728 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş alt boyuttan (Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-Misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü, Örgütsel Olanaklar) oluşan "Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği" (OÖPLÖ) ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (ÖĞÖBÖ) kullanılmıştır. Parametrik olan verilerin analizinde t testi, varyans analizi ve F testi kullanılmıştır. Nitel kısımda ise, Durum Çalışmasına dayalı Bütüncül Çoklu Durum Deseni kullanılmıştır. Nitel veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum (kolay ulaşılabilir durum) örnekleme yöntemi kullanılarak; nicel boyutun yürütüldüğü resmi ilköğretim okullarından 8 ve özel ilköğretim okullarından 4 olmak üzere toplamda 12 öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak, 8 soru maddesi ve 19 sonda soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmış ve nicel verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi puanı, paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları açısından resmi ilköğretim okullarında algılanan paylaşılan liderlik düzeyi puanına kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel

bağlılık düzeyi de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, aynı okullarda görev yapan kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Nicel veriler özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem paylaşılan liderlik hem de örgütsel bağlılık algılarının resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç nitel verilerle de tamamen desteklenmektedir.

Demircioğlu ve Özdemir'in (2013) "Dağıtımçı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli kongre bildirisinde, Ankara ili merkez ilçelerindeki genel liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin görüşlerini çeşitli demografik değişkene dayalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Dağıtılmış liderliğe odaklanan bu çalışma bir tarama çalışmasıdır. Araştırma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 156 genel lisede görev yapan 16078 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 34 farklı okulda görev yapan 466 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 217' si kadın geri kalan 249' u erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 40.19' dur. Araştırmada orijinali Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve Türk kültürüne uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılan Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE) kullanılmıştır. DLE'nin bu çalışmada geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmış ve ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması ile Cronbach alfa katsayısı ile yapılmış olup, DLE'nin alt-faktörlerinin .90 ve üzerinde güvenirlik katsayısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma verileri betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra t-testi ve ANOVA ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi SPSS 20 programı ile gerçekleştirilmiş olup, anlamlılık sınamaları .05 düzeyinde yapılmıştır.

Oğuz ve Taşdan'ın (2013) "İlköğretim Öğretmenleri İçin Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmalarında, ilköğretim okullarında dağıtımçı liderliğin ne düzeyde sergilendiğine yönelik öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme

aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Ankara, Samsun, Giresun ve Bartın il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 319 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 53 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında dağıtımçı liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Yılmaz (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Buca ilçe merkezinde bulunan 50 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 2.123 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde olan okullardan oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Yansızlık ilkesine uygun olarak, öğretmen sayısı 20-30 arası, 31-50 arası ve 51 ve üzeri sayıda öğretmen bulunan 7 resmi ilköğretim okulu ve bu okulların her birinde görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Çalışma, uygulanan ölçekten elde edilen nicel verilerden sonra, odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilen nitel verilerle tamamlanmıştır. Nitel boyutta, cinsiyetlerine ve branşlarına göre belirlenen 30 öğretmenden oluşan altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel araştırma tekniklerine göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerini belirlemek amacıyla Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi, ve tek yönlü varyans analizi testleri yapılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmelerde kaydedilen sesler ve yazılı metinler deşifre edilmiş ve metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerine ilişkin

aritmetik ortalama 36,88 (Çoğunlukla) olarak görülmüştür. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında araştırmanın sonucunda nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da destekleyici bulunmuştur.

2.2.1.2. İş doyumu ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde liderlik ve iş doyumu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özetlenecektir.

Yıldırım 2001 yılında yaptığı “Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi” adlı doktora tezi çalışmasında, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyumu ve meslek ahlakı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinden seçilen 17 ilde 339 okul müdürü ve 1159 öğretmenden anket tekniğiyle toplanan veriler SPSS for Windows 9.05 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumlarının özellikle ekonomik boyutta çok düşük olduğu, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin doyum düzeyinin devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, cinsiyetin, kıdemin ve farklı bölgelerde çalışmanın öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyumu ve meslek ahlakına ilişkin öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akdoğan (2002) tarafından “Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, Deniz Harp Okulunda görevli 63 öğretim görevlisi subay üzerinde yapılmış ve ölçme aracı olarak İngilizceden Türkçeye uyarlaması yapılan Bass’ın Çok Faktörlü Liderlik Anketi ve Minnesota İş Doyum Anketi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bakan ve Büyükmeşe'nin (2004) yapmış olduğu çalışmada, üniversitede çalışan akademik personelin iş tatminlerini etkilediği düşünülen işin niteliği, kurum imajı, yönetici, yönetsel yaklaşım, çalışma arkadaşları ve ücret değişkenleri ile iletişim boyutu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bir üniversitede yapılan bir alan araştırmasına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda iletişim ile; işin niteliğinden tatmin, kurum imajından tatmin, yöneticilerden tatmin, yönetsel yaklaşımdan tatmin, çalışma arkadaşlarından tatmin arasında anlamlı ilişki bulunmuş, ancak iletişim ve ücret arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Akt., Bardakçı ve Serinkan, 2007:155).

Başaran (2006) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmada, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel, içsel ve dışsal doyumlarının ve algıladıkları liderlik stillerinin, müdürlerin demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca, algıladıkları liderlik stilleri ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin, genel iş doyum, içsel doyum, dışsal doyum düzeyleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmada iki değişik ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden "Çok Faktörlü Liderlik Anketi" toplam 36 soru ve 3 faktörden oluşmuştur. Uygulanan diğer ölçek ise 20 maddelik "Minnesota İş Doyumu" ölçeğidir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Pendik ilçesinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 253 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları ile müdürlerin kıdemleri, eğitim durumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stilleri ile müdürlerin kıdemleri, eğitim durumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik stillerinde bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları ile algıladıkları liderlik stilleri arasında dönüşümcü liderlik stilinde yüksek düzeyde ilişki saptanırken, aynı ilişkinin sürdürümcü liderlik stilinde ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Serbestlik tanıyan liderlik boyutu ile iş doyumları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Koçak (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki” adlı araştırmada, ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin ekonomik durumlarından memnun olmadıkları ve yöneticilerin okulda fiziksel ortamı yeterince sağlamadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin doyum düzeyleri ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen; önemli bir birey olma, kendini güven içinde hissetme, başkalarına yardım edebilme imkânlarının verilmesi, saygı duyulma, saygınlık kazanma, girişim gücünü ve yetenekleri kullanabilme, kendini yenileme, mesleki gelişimi sağlama ve eşit davranılma görüşlerine ilişkin öğretmenler yöneticileri yeterli görmemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim durumuna göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. En yüksek iş doyum Eğitim Yüksek Okulu mezunları, en düşük iş doyum Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarında görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri genç öğretmenlere göre daha yüksek görülmektedir. Öğretmenlerin girdikleri kademelere göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark görülmektedir. II. Kademe öğretmenlerinin, I. Kademe öğretmenlerine oranla daha yüksek iş doyumunu yaşadıkları görülmektedir (Öztürk, 2012:43).

Bardakçı ve Serinkan (2007) tarafından yapılan “Pamukkale Üniversitesi’nde Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Tatminlerine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmada Pamukkale Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanlarının iş tatmin düzeyleri araştırılmıştır. Bulguların toplanmasında “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek faktör analizine tabi tutulmuş ve 5 faktör altında gruplanmıştır ve faktör skorlarına dayalı olarak ayırma analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretim elemanlarının iş tatminini en çok ekip yönetimi, işin niteliği ve karar verme etkilerken, en az ücret ve terfi faktörü etkilemektedir.

Güllü’nün (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınıf öğretmenlerinin algılarına göre belirlemektir. Araştırma, ilişkisel ve nedensel araştırma modelindedir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili

Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 7 merkez ilçede, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 400 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını belirlemek için Bass ve Avolio (1985) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ) değerlendiren formu, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için ise Spector (1985)'un geliştirdiği İş Doyumu Anketi (JSS) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile Pearson moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul yöneticilerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri, öğretmenlerin en çok işin niteliği, en az ise ücret boyutunda doyuma ulaştıkları görülmüştür. Genel olarak iş doyumuna ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin iş doyumuna üzerindeki etkileri boyutlara göre karşılaştırıldığında ise iş doyumuna ile dönüşümcü liderliğin boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiş, ancak etkileşimci liderliğin yalnızca koşullu ödül boyutunun iş doyumuna pozitif yönde etkilediği, diğer boyutlarının artışında iş doyumuna azalma olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin iş doyumuna yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarının iş doyumuna üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucu elde edilmiştir. Etkileşimci liderliğin ise koşullu ödül ve laissez-faire boyutlarının iş doyumuna üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu, ancak laissez-faire boyutunun iş doyumuna negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Boğa'nın (2010) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" adlı çalışmasında iş doyumuna ve liderlik davranışları kuramlarına yer verilmiştir. İş doyumuna ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiler ve bu konuda yapılan araştırma sonuçları incelenmiştir. Bu ilişkinin Samsun ili ve ilçelerinde ne düzeyde olduğunu belirlemek için Samsun'da bulunan ilköğretim okullarında çalışan 804 öğretmen ve 153

yöneticiye ölçekler uygulanmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini ve yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeylerini belirlemek için “İş Doyumu” ve “Liderlik Davranışları Düzeyleri” ölçekleri uygulanmıştır. Yöneticilerin kendilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri için ise “Liderlik Davranışları Düzeyleri” ölçeği uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucu, öğretmenlerin branşlarına göre iş doyumunu düzeylerinde, öğretmenlerin branş ve hizmet yıllarına göre yöneticilerinin liderlik davranışları düzeylerinde anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Yöneticilerin kendilerinde gördükleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları ile iş doyumları arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu araştırma sonucunda yöneticilerin, öğretmenlerin iş doyumunu artırmaları için, öğretmenlerin yöneticilerine olan bakış açılarını değiştirmeleri gerektiği yorumu yapılmıştır.

Yılmaz'ın (2011) “Çalışanların Liderlik Tiplerine İlişkin Algılamaları ile Motivasyon İlişkisi: Özel Sektör ve Kamu Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı çalışmasının amacı, liderlik tipleri ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda çalışmanın son bölümünde yani uygulama kısmında çeşitli örgütlerden seçilen 384 çalışandan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken SPSS programının 15.00 versiyonundan yararlanılarak çeşitli istatistiksel analizler yapılmış ve çıkan sonuçlar konuyla bağlantılı bir şekilde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, liderlik tiplerinin motivasyon üzerinde etkisi olsa da çok düşük düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, en iyi liderlik tipinin duruma uygun olarak belirlenen liderlik tipi olduğu belirlenmiştir.

Öztürk tarafından 2012 yılında yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin algılarının, iş doyumlarıyla ilişkisi olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili, Şahinbey ilçesindeki 25 ilköğretim okulunda görev yapan 520 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplamak amacıyla “21. yy. Okul Yönetici Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmuştur. Bunlar ; (1) betimsel bilgilerin, (2) okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin maddelerin, (3) iş doyumunu etkileyen faktörlere ilişkin maddelerin yer aldığı bölümlerdir. Araştırma verileri “ortalama”, “standart sapma”, “t-testi”, “tek yönlü varyans analizi”, “Post Hoc çoklu karşılaştırmalar testi” ve “Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı” ile çözümlenmiştir. Okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyi ile öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla, ölçeklerdeki alt faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda; okul müdürlerinin yöneticilik becerilerini “Genellikle” düzeyinde sergiledikleri, öğretmenlerin iş doyumlarının ise “Memnunum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerle, araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerinin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, aynı müdürle çalışma süresi ve mezun olunan okul değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan bu fark testleri sonucunda öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin cinsiyet ve mesleki kıdeme ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.05$) tespit edilirken, yaş, aynı yöneticiyle çalışma süresi, branş ve mezun olunan okul değişkenlerine ilişkin alt gruplar da ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yapılan analizler sonucunda yönetici performansı toplam puanı ile öğretmenlerin iş doyumunu toplam puanı arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde dağıtıcı liderlik ve iş doyumunu ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenmektedir.

2.2.2.1. Dağıtıcı liderlik ile ilgili araştırmalar

Academic Search Complete, Education Full Text, Wiley-Blackwell, ERIC ve ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanlarında yapılan araştırma sonucunda dünyanın farklı yerlerinde yapılmış ve ulaşılabilen çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Lucia (2004), “Dağıtıcı Liderlik: Bir Araştırma Örneği” adlı doktora tezi çalışmasında, ilkökul düzeyinde dağıtıcı liderlik özelliklerinin örgüt yapısı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmacı ilgili çalışmasında Jack Gibb, Richard E. Elmore, Peter Gronn ve James Spillane’nin çalışmalarındaki gibi demokratik ve paylaşımcı bir perspektiften yararlanmıştır. Araştırmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Nicel veriler anketler ve dokümanlarla nitel veriler ise mülakat ve gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Florida’daki 6 farklı ilkökulden müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, lider öğretmenler, danışmanlar ve destek personeli oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları Gibb, Elmore, Gronn ve Spillane’nin dağıtıcı liderlik döngüsünü geliştirmek yönündeki teorilerini doğrulamıştır. Ayrıca araştırmada, dağıtıcı liderliğin öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini ve de dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyecek etkili bir işbirliğine yol açtığını bulunmuştur. Araştırma sonuçları, dağıtıcı liderliğin sadece bir kendi kendine güdüleme metodu değil aynı zamanda da öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için de bir fırsat olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada okul müdürlerinin dağıtıcı liderlik becerileri ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının liderlik görevlerinin paylaşıldığı ve öğretmenlerin ve yardımcı personelin kendileri için önemli olan alanlardaki kontrolünün sağlandığı ortamlarda arttığı tespit edilmiştir.

Harris, 2004 yılında yaptığı “Dağıtıcı Liderlik ve Okul Gelişimi” adlı çalışmada, dağıtıcı liderlik ile okul gelişimi arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve dağıtıcı liderliğin öğretmenlerin birbirleri ile ve yönetim ile olan ilişkilerinden etkilenebileceğini saptamıştır. Ayrıca bu çalışmada, dağıtıcı liderliğin okullardaki var olan liderlik uygulamalarını yeniden şekillendirip kavramsallaştırabilecek yeni bir bakış açısı ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Harris ayrıca, dağıtıcı liderlik uygulamalarında ikili ilişkilerin, öğretmenlerin diğer meslektaşlarını etkileme becerileri ve belirli durumlarda öğretmen liderler ile okul yönetimi arasındaki üretimsel ilişkiler açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Liderlik pozisyonunu üstlenen ve üstlenmeyen öğretmenler arasında çatışma çıkabileceği ve bu durumun, öğretmenler arasında ikili ilişkilerin bozulmasıyla sonuçlanabileceği saptanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin etkileşimsizlik, aşırı tedbirli olma ve

güvensizlik açısından dağıtıcı liderliğe düşmanca baktıklarını ortaya çıkarmış ve çalışmada bu zorlukların üstesinden gelmek için güçlü insan ilişkileri ve öğretmen liderleri destekleyen okul kültürünün işbirliğinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Harrison (2005), “ Dağıtıcı Liderliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, dağıtıcı liderliğin formal lider ve informal liderler arasında nasıl paylaşıldığını 6 soru çerçevesinde araştırmıştır. Araştırmada örnekleme Paradise İlkokulunda çalışan 17 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, bireysel ve grup içi mülakat, 6 ayı aşkın süren gözlemler ve belge analizi yöntemleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, dağıtıcı liderliğin okullarda pozitif bir öğrenme ortamı yarattığı gibi, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin okuldan memnun olmaları için bir etken olduğu saptanmıştır. Bu liderliğin aynı zamanda lider ve öğretmenler ve öğretmenler ile öğretmenler arasında pozitif ilişkiye yol açtığı ve bu liderlik tarzı ışığında öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissetmekte ve işlerinde daha yetkin hale gelmekte oldukları bulunmuştur. Ayrıca, formal liderlerin öğretmenleri liderlik ile ilintili işlere dahil etmeye istekli olmalarının gerekliliği aksi takdirde öğretmen liderlerin ortaya çıkamayacağı ve liderliğin dağıtılamayacağı belirtilmiştir.

Chen (2007) “Yöneticilerin Dağıtıcı Liderlik Davranışlarının Texas Eyaletindeki Seçilmiş İlkokullarda Eğitim Gören Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkisi” adlı yayımlanmamış doktora tezi çalışmasında, okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini almış ve bu uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki olası etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri “Liderlik Davranışı Envanteri” ile toplanmıştır. Texas 4. Bölgedeki okullarda görev yapan müdürlerin liderlik uygulamalarını belirlemek için, formu cevaplamaya gönüllü olan öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Ayrıca, 2004-2006 yılları arasında Texas bölgesindeki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler “Akademik Başarı Gösterge Sistemi” nden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, yöneticiler ile öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmaları öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Liderlik, öğretmen liderleri de kapsayan işbirlikçi bir çabadır. İkinci sonuç, genel bir vizyon

oluşturma konusunda, öğretmen liderlere yardım etmemenin öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğudur. Ayrıca, bazı okullardaki öğretmen liderlerin görüşlerine göre, gelişmek ve değişmek için müdürlerin risk alması ve zorlu amaçlar belirlemesi gereklidir. Dördüncü sonuç olarak, öğretmen liderlerin katkılarının farkında olmanın ve elde ettikleri başarıları kutlamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı yünden etki ettiği bulunmuştur. Liderlik uygulaması envanterinde müdür ve öğretmen liderlere ilişkin olumlu yanıtı daha fazla verilmiş olan okulların, TAKS (Texas Assessment of Knowledge and Skills)'da daha başarılı oldukları bulunmuştur. Güçlü dağıtıcı liderler kendilerinin ve takipçilerinin belirli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelebilecekleri katılımcı örgütler yaratırlar.

Hulpia ve diğerleri (2009), “Dağıtıcı Liderlik Envanteri Maddelerinin Geliştirilmesi ve Geçerliliği” adlı çalışmalarında, resmi liderlik rolleriyle (örneğin öğretmen liderliği) öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler arasında liderliğin dağıtımını araştırmıştır. Bu kişilerin okul organizasyonunun başından sonuna liderliğin paylaşımında büyük bir role sahip olabileceklerini düşünmüşlerdir. Araştırmalarının örneklemini Belçika’da bulunan 46 ortaokulda görev yapan 2198 kişi oluşturmaktadır. Araştırmalarında, okulların çok sayıda öğrenci ve çalışan barındıran okullar olmasına dikkat etmişlerdir. Kendilerinin oluşturduğu “Paylaşımçı Liderlik Envanteri”ni kullanmışlardır. Bu envanteri oluştururken, önce örneklemin yarısı ile exploratory factor analizi yapmışlar, daha sonra diğer yarısı ile confirmatory factor analizi ile tutarlılığını incelemişlerdir. Araştırmalarında düşük, orta ve yüksek puanlı liderlik anlayışların paylaşımçı liderliği tanımlamak ve araştırmak için kullanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, orta puanlı liderlik ile yüksek puanlı liderlik arasında bir ilişki bulmuşlardır. Gelecekteki araştırmalar için, orta puanlı ve yüksek puanlı liderlikleri ayırmadan araştırma yapılmasını önermişlerdir. Bir diğer önemli bulguları ise, liderliğin sadece bir kişinin tekelinde olmadığıdır. Liderlik resmi lider takımı arasında bölünmüştür. Bu kişiler; müdür, müdür yardımcısı ve başöğretmenlerdir. Okuldaki iş yükü birçok kişiye, faaliyete ve fonksiyona dağıtılmıştır (Hulpia vd, 2009, akt, Korkmaz, 2011: 31).

Jaimes (2009), "Okullarda Dağıtıcı Liderlik Çalışmaları: Öğretmen Liderlerin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi, Bir Vaka Çalışması" adlı çalışmada, okullarda uygulanan dağıtıcı liderlik modelinin öğretmen lider gelişimi üzerindeki etkisini saptamaya çalışmıştır. Başka bir deyişle araştırmacı, ilgili çalışmada klasik ve dağıtıcı liderlik anlayışıyla yönetilen iki ayrı ilkokulda çalışan öğretmenleri incelemiş ve dağıtıcı liderlik anlayışının öğretmenlerin lider olma yolundaki motivasyonunu, yeteneklerini ve eylemlerini etkileme derecesini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada örnekleme dağıtıcı liderlik yönetim anlayışı ve klasik yönetim anlayışı ile yönetilen iki ilkokuldan 8 sınıf öğretmeni, 1 yönetici ve destek servisinden 1 kişi olmak üzere 10 ar kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler gözlem, görüşme, anket ve belge analizi yöntemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dağıtıcı liderlik aracılığıyla liderlik deneyimi yaşayan öğretmenlerin birbirleri ile uzmanlıklarını paylaştıkları ve kendilerini bilgi yönünden zenginleştirdikleri ve bunun sonucunun da sınıflara yüksek motivasyon, yaratıcılık ve eğitim programlarının etkililiği olarak yansıdığı bulunmuştur. Araştırmada ayrıca dağıtıcı liderliğin öğretmenlerde iş doyumunu, yetki alma isteği ve aidiyet duygusu yarattığını ve öğretmenlerin müfredat ve eğitim yönetimi ile ilgili kararlar almadaki sorumluluk hislerini arttırdığını saptanmıştır.

2.2.2.2. İş doyumunu ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde liderlik ve iş doyumunu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar özetlenecektir.

Everett, 1987 yılında öğretmenlerin iş doyumları ve müdürlerinin algılanan liderlik davranışıyla ilgili yaptığı araştırmada 0.05 anlamlılık düzeyinde liderlik davranışı ve iş doyum arasında bir ilişki tespit etmiştir. Everett, bu araştırmada liderliğin iki faktörünün; göreve yönelik olma ve insana yönelik olma boyutunun, öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisini incelemiş ve liderliği "insana yönelik" olarak algılanan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Akt., Akdoğan, 2002:72).

Windel (1991) yaptığı araştırmada, müdürlerin liderlik biçimi ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın

örneklemine 15 okuldan 255 öğretmen random yolu ile alınmıştır. Araştırma sonucunda, müdürlerin liderlik biçiminin, öğretim tecrübesinin, eğitim düzeyinin iş doyumuyla doğrudan ilişkili olmadığı, ancak dikkate alma, özgürlük toleransı, işbirliği gibi role ilişkin unsurların ise öğretmenlerin iş doyumunu yükselttiği bulunmuştur (Akt. Evcimen, 1998:56).

Brown 1997’de okumayı geliştirme öğretmenleri arasında liderlik uygulamaları, iş doyum ve liderlik faaliyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmış ve okumayı geliştirme öğretmenleri arasında liderlik uygulamaları ve iş doyum arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okumayı geliştirme öğretmenlerinin doğal doyumlarının, doğal olmayan doyumlarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İş doyumunun, derece, cinsiyet ve öğrenim durumuyla ilgili ve belirli liderlik uygulamalarının eğitim yılı, en yüksek eğitimsel derece, eğitim içinde çalışılan yıllar ve öğretmenin öğretme durumu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Gençer, 2002: 44).

Davis ve Willson (2000) tarafından “ Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Sorumluluk Vermesi: Öğretmenlerin Motivasyon, İş Doyumu ve İş Stresi Üzerine Etkisi” adında bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere verdiği sorumluluğun artması, öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Okul müdürü ne kadar öğretmeni destekler ve yetkilendirirse öğretmenlerin motivasyonu ve başarısı da o derece artmaktadır. Öğretmenin yeteneğine, etkileme gücüne, anlamlı bulma algısına ve seçimine ilişkin algısı ne kadar olumlu ise iş doyumunu o kadar yüksek ve iş stresinin de o kadar düşük olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2001:155).

Hamilton (2007) “Müdürlerin Algılanmış Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında Virginia’nın kıyı bölgesindeki devlet okulları müdürlerinin öğretmen algılarına göre liderlik biçimleri ve bu liderlik biçimleriyle ilgili öğretmenlerin iş doyum arasında ilişki incelenmiştir. Örneklemi Virginia kıyı bölgesindeki 5 devlet okulunda görev yapmakta olan 300 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, Bass ve Avolio tarafından 2005 yılında oluşturulan “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ve Mertler tarafından 2002 yılında geliştirilen “Öğretmen Motivasyonu ve İş Doyumu Anketi” ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumunu ile liderlik stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin yüksek performans amaçlarını belirlemede öğretmenlere sorumluluk vermeleri, öğretmenlerin iş doyumunu arttırıcı bir sebep olarak tespit edilmiştir.

Johnson'ın (2007) "Müdürlerin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasının amacı, öğretmenlerin ve müdürlerin uygulanan liderlik stiline ilişkin algıları arasındaki ilişki derecesini saptamak ve bu ilişkinin öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Güney Carolina'daki 5 kırsal ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 134 öğretmen ve 5 müdür oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "Lider Davranışı Betimleme Envanteri" ve "İş Doyum Anketi" ile elde edilmiş ve betimleyici istatistik ve korelasyon yöntemleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan liderlik stiline ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, liderlerin ve öğretmenlerin uygulanan liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında önemli bir korelasyon bulunmuştur.

Mota (2010) "Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerindeki Etkisine İlişkin Betimsel Bir Analiz" adlı araştırmasında, İsveç'teki uluslararası okullarda görev yapan öğretmen ve müdürler arasındaki dinamik ilişkiyi uygulanan liderlik stili ve buna bağlı olarak ortaya çıkan öğretmen iş doyumunu açısından ele almayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İsveç'teki uluslararası okullarda çalışan 48 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma teknikleri kullanılmış ve veriler Bass ve Avolio (2005) tarafından geliştirilen "Çoklu Liderlik Anketi" ve Mertler (2002) tarafından oluşturulan "Öğretmen Motivasyonu ve İş Doyumu Anketi" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, İsveç'teki uluslararası okullarda uygulanan liderlik tarzları ile öğretmen iş doyumunu arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuş ve diğer liderlik stilleri ile karşılaştırıldığında, dönüşümcü liderlik tarzı ile öğretmen iş doyumunu arasında güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir.

İsmail'in (2012) "Müdürlerin Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algıları ve Bu Algıların İş Doyumları Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin müdürlerin liderlik stillerini nasıl algıladıkları, müdürlerin

kullandığı farklı liderlik tarzlarının neler olduğu ve belirli liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu nasıl etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın örneklemini, 4 okuldan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiş, “Basit Açıklayıcı Nitel Yöntem” kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, pozitif ve işbirlikçi bir yönetim tarzı uygulayan okul müdürleri okullarda pozitif bir ortam yaratmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okula tümüyle hâkim olan ve kendilerine sınıf yönetimi konusunda otonom ve özgürlük tanıyan müdürlerle çalışmak istemektedirler. Öğretmenler tüm olasılıkları göz önünde bulundurarak net ve tutarlı kararlar veren, ahlaklı, dürüstlüğüne ve zekâsına hayran oldukları müdürlerle çalışmanın iş doyumlarını pozitif bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde, dağıtıcı liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında alan yazında, dağıtıcı liderlik ile ilkökul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki ya da dağıtıcı liderliğin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin belirli araştırmalar olmasına karşın, özellikle Türkiye’de dağıtıcı liderlik uygulamalarının iş doyumunu ve motivasyonu yordama gücünü inceleyen herhangi bir araştırma olmadığı gözlenmiştir. Bu araştırma, alan yazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin çözümümleri yer almaktadır.

3.1 YÖNTEM

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da bugün var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek (örneklem) üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2005: 77-79).

Bu araştırmada, yabancı diller yüksekokulları müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisi belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 EVREN

Bu araştırmanın evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 103 devlet üniversitesinde mevcut olan 62 yabancı diller yüksekokulunda görev yapan 4210 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evrene ait istatistikî bilgiler aşağıdaki gibidir:

Çizelge 3.1 Evrenin üniversitelere göre dağılımı

No	Üniversite	Öğretim elemanı sayısı
1.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	46
2.	Abdullah Gül Üniversitesi	6
3.	Adnan Menderes Üniversitesi	71
4.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	28
5.	Ahi Evran Üniversitesi	13
6.	Akdeniz Üniversitesi	84
7.	Anadolu Üniversitesi	198
8.	Ankara Üniversitesi	143
9.	Atatürk Üniversitesi	42
10.	Balıkesir Üniversitesi	50
11.	Bingöl Üniversitesi	15
12.	Boğaziçi Üniversitesi	159
13.	Bursa Üniversitesi	10
14.	Bülent Ecevit Üniversitesi	51
15.	Celal Bayar Üniversitesi	38
16.	Cumhuriyet Üniversitesi	27
17.	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	50
18.	Çukurova Üniversitesi	51
19.	Dicle Üniversitesi	33
20.	Dokuz Eylül Üniversitesi	185
21.	Dumlupınar Üniversitesi	41
22.	Düzce Üniversitesi	39
23.	Ege Üniversitesi	195
24.	Erciyes Üniversitesi	113
25.	Erzurum Teknik Üniversitesi	3
26.	Fırat Üniversitesi	33
27.	Galatasaray Üniversitesi	23
28.	Gazi Üniversitesi	151
29.	Gaziantep Üniversitesi	74
30.	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6
31.	Hacettepe Üniversitesi	162
32.	Hakkari Üniversitesi	34
33.	İnönü Üniversitesi	24
34.	İstanbul Teknik Üniversitesi	217
35.	İstanbul Üniversitesi	80
36.	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	22
37.	İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü	43
38.	Kafkas Üniversitesi	14
39.	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	24
40.	Karabük Üniversitesi	54
41.	Karadeniz Teknik Üniversitesi	82
42.	Kocaeli Üniversitesi	100
43.	Marmara Üniversitesi	173
44.	Mersin Üniversitesi	48
45.	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	18
46.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	62
47.	Namık Kemal Üniversitesi	33
48.	Necmettin Erbakan Üniversitesi	13
49.	Niğde Üniversitesi	31
50.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	37
51.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	296
52.	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	6
53.	Pamukkale Üniversitesi	60
54.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	23
55.	Sakarya Üniversitesi	44
56.	Selçuk Üniversitesi	103
57.	Süleyman Demirel Üniversitesi	51
58.	Trakya Üniversitesi	16
59.	Uludağ Üniversitesi	112
60.	Yalova Üniversitesi	20
61.	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	66
62.	Yıldız Teknik Üniversitesi	164
	TOPLAM	4210

(Kaynak: www.yok.gov.tr)

3.3 ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 4210 öğretim elemanı arasından “basit tesadüfi örnekleme” ile seçilen 416 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır. (Karasar, 2005: 113).

Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran (1962) tarafından önerilen formül dikkate alınarak belirlenmiştir. Söz konusu formüle göre, evrendeki 4210 öğretim elemanı için uygun örneklem sayısı 352 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada en az olması gereken öğretim elemanı sayısından daha fazlasına ulaşmak amaçlanmıştır. Bunun için 500 örneklem sayısı hedeflenmiştir, 425 öğretim elemanına ulaşılmış ve 416 adet geçerli anket toplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretim elemanlarının demografik bilgileri Çizelge 3.2’de verilmektedir.

Çizelge 3.2 Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri

		Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	145	35
	Kadın	271	65
	Toplam	416	100
Yaş	20-30 Yaş	143	34
	31-40 Yaş	159	38
	41-50 Yaş	79	19
	51 Yaş Ve Üstü	35	9
	Toplam	416	100
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	206	49
	11-20 Yıl	144	35
	21 Yıl Ve Üstü	66	16
	Toplam	416	100
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	266	64
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	84	20
	Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı	13	3
	İngilizce Mütercim Tercümanlık	15	4
	İngiliz Dil Bilimi	12	3
	Diğer	26	6
	Toplam	416	100
Eğitim Durumu	Lisans	194	47
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	222	53
	Toplam	416	100
Müdürün Akademik Unvanı	Okutman	42	10
	Öğretim Görevlisi	30	7
	Yrd. Doç. Dr.	89	22
	Doç. Dr.	58	14
	Prof. Dr.	197	47
	Toplam	416	100
Müdürün Uzmanlık Alanı	Yabancı Diller (İng., Alm., Frsz.)	257	62
	Diğer	159	38
	Toplam	416	100

Çizelge 3.2'ye göre araştırmaya katılan 416 kişinin cinsiyetlerine bakıldığında 145 kişinin erkek (%35) ve 271 kişinin de kadın (%65) olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaş dağılımlarına bakıldığında, 20-30 yaş aralığında olanların 143 kişi (%34), 31-40 yaş aralığında olanların 159 kişi (%38), 41-50 yaş aralığında olanların 79 kişi (%19), 51 yaş ve üstünde olanların ise 35 kişi(%9) olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni ele alındığında, görev yaptıkları üniversitelerde 0-10 yıl arasında çalışanların 206 kişi (%49), 11-20 yıl arasında çalışanların 144 kişi (%35), 21 yıl ve üstünde çalışanların ise 66 kişi (%16) olduğu gözlenmektedir.

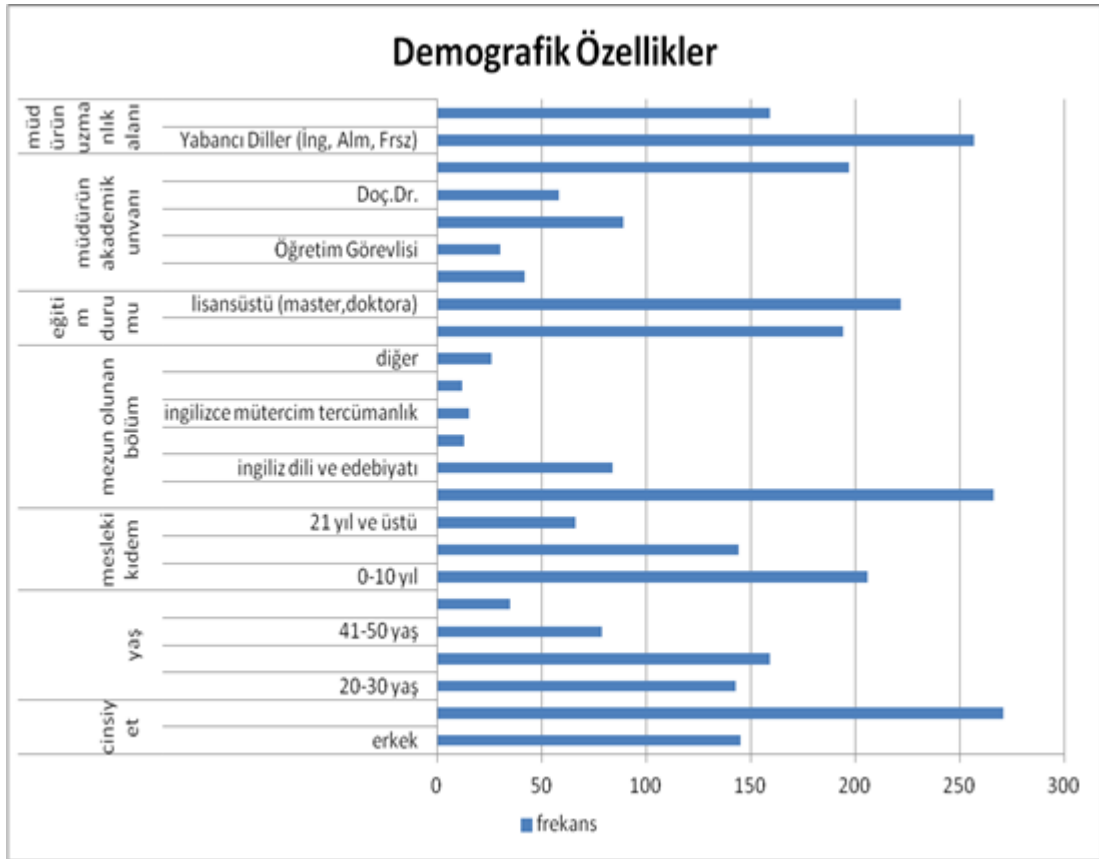
Mezun olunan bölümlere bakıldığında, 266 öğretim elemanının (%64) İngilizce öğretmenliği bölümünden, 84 öğretim elemanının (%20) İngiliz dili ve edebiyatı bölümünden, 13 öğretim elemanının (%3) Amerikan kültürü ve edebiyatı bölümünden, 15 öğretim elemanının (%4) İngilizce mütercim tercümanlık bölümünden, 12 öğretim elemanının (%3) İngiliz dil biliminden ve 26 öğretim elemanının da (%6) diğer bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan 416 kişinin eğitim durumlarına bakıldığında, 194 kişinin (%47) lisans, 222 kişinin ise (%53) lisansüstü(yüksek lisans ve doktora) dereceye sahip oldukları görülmektedir.

Müdürün akademik unvanı değişkeni ele alındığında, 42 öğretim elemanı (%10) müdürünün okutman, 30 öğretim elemanı (%7) müdürünün öğretim görevlisi, 89 öğretim elemanı (%22) müdürünün Yar. Doç. Dr., 58 öğretim elemanı (%14) müdürünün Doç. Dr., 197 öğretim elemanı (%47) müdürünün Prof. Dr. olduğunu belirtmiştir.

Müdürlerin uzmanlık alanlarına baktığımızda 257 müdürün (%62) yabancı diller alanında (İngilizce, Almanca, Fransızca) uzman olduğu, 159 müdürün (%38) ise alan dışından olduğu saptanmıştır.

Şekil 3.1 araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgileri özetlemektedir.



Şekil 3.1 Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri

3.4 VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada Kouzes ve Posner (1998) tarafından geliştirilen ve 2003 yılında son şeklini alan “Liderlik davranışı envanteri” (Leadership practice inventory) ile R.W. Davis, D.J. Weiss, G.W. England, L.H.Lofquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota iş doyum ölçeği (Minnesota job satisfaction questionnaire – Short form) kullanılmıştır. İlgili ölçekler, araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanarak 49 soruluk tek bir formda birleştirilmiş ve formun ön yüzüne anketle ilgili bilgi ve öğretim elemanları ve müdürleri ile ilgili demografik sorular içeren tanıtıcı bilgiler formu eklenmiştir.

3.4.1 Tanıtıcı Özellikleri Belirleme Formu

Bu form, araştırmanın ne amaçla yapıldığı, soru formunun nasıl işaretleneceği ve işaretlerken cevaplayıcının neye dikkat etmesi gerektiği gibi

bilgileri içeren yönerge ile araştırma örnekleme alınan öğretim elemanları ve müdürlerine ait tanıtıcı bilgileri toplamaya yönelik soruları içermektedir. Form, öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, buldukları kurumdaki hizmet süresi, mezun oldukları bölüm, eğitim dereceleri gibi kişisel bilgiler ile yüksekokul müdürlerinin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları gibi yüksekokul müdürlerinin profesyonel kimliklerini ortaya çıkarmaya çalışan seçmeli cevaplı sorular içermektedir. Tanıtıcı bilgiler formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.4.2 Liderlik Davranışı Envanteri

Araştırmada yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını belirlemek için Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen “Liderlik Davranışı Envanteri” (LDE) kullanılmıştır. Orijinal formda, liderlerin ilgili davranışlara katılma düzeylerini saptamak için her soruda 10’lu Likert formunda derecelendirme seçenekleri kullanılmıştır (1 = Hiçbir zaman 2 = Nadiren 3 = Seyrek 4 = Ara sıra 5 =Zaman zaman 6 = Bazen 7 =Sık Sık 8 = Genellikle 9 = Çok Sık 10 = Her zaman).

30 maddelik “Liderlik Davranışı Envanteri” ölçeğinin Kouzes ve Posner (1995) tarafından yapılan faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda envanterin beş boyutlu olduğu ve her boyutta 6’şar maddenin yer aldığı saptanmıştır. Buna göre 1., 6., 11., 16., 21. ve 26. maddeler 1. Faktörü (model olma), 2., 7., 12., 17., 22. ve 27. maddeler 2. faktörü (etkileme), 3., 8., 13., 18., 23. ve 28. maddeler 3. faktörü (zorluklarla başa çıkma), 4., 9., 14., 19., 24. ve 29. maddeler 4. faktörü (imkan tanıma), 5., 10., 15., 20., 25. ve 30. maddeler ise 5. Faktörü (cesaretlendirme) oluşturmaktadır. Bu boyutlar şu yargıları içermektedir:

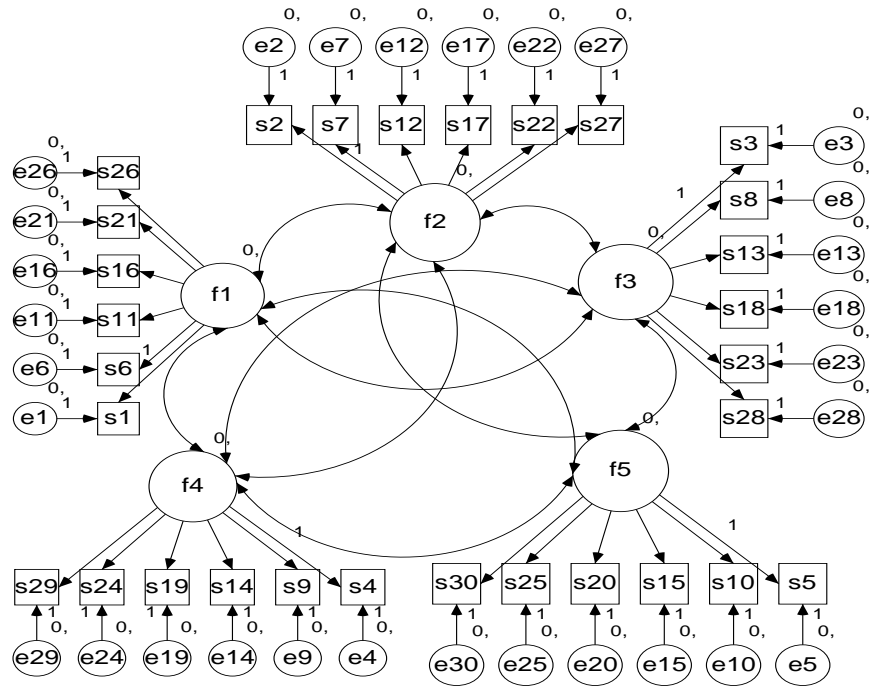
1. **Model olma:** Örnek oluşturma ve kişisel değerleri açığa kavuşturma.
2. **Etkileme:** Gelecekte olabilecek şeyleri önceden tespit ederek, insanların gözleri önüne serme, böylece herkesi bir amaç doğrultusunda buluşturma.
3. **Zorluklarla başa çıkma:** Risk alma, hatalardan öğrenme, büyümeye çalışma.

4. **İmkân tanıma:** Güvenmeyi ve birlikteliği arayarak, ortak amaçlar taşıyan ve gücü paylaşan enerjik ve kazanan takımlar oluşturma.
5. **Cesaretlendirme:** Başarıyı kutlayarak, takipçilerini yüreklendirme

Kouzes ve Posner envanterin görünüş geçerliliğinin çok yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu belirtilen beş faktördeki her bir madde, birbirleri ile diğer faktörlere ait olarak sıralanan maddelerden daha fazla ilişkilidirler (Kouzes ve Posner, 1995).

Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen liderlik davranışı envanterinin Cronbach Alpha kat sayısının “.75” ile “.87” arasında değiştiği saptanmıştır. Orijinalinde ölçek boyutlarının güvenilirlik kat sayıları; zorluklarla başa çıkma boyutu için “.80”, etkileme boyutu için “.87”, imkan tanıma boyutu için “.75”, model olma boyutu “.77” ve cesaretlendirme boyutu için “.87”dir. Liderlik uygulamaları gözlemci envanterinin Cronbach Alpha kat sayısının ise liderlik davranışı envanterinin Cronbach Alpha kat sayısından daha yüksek bir şekilde “.88” ile “.92” arasında değiştiği saptanmıştır. Orijinalinde ölçek boyutlarının güvenilirlik kat sayıları; süreci sorgulamak için “.89”, ortak bir vizyon oluşturmak için “.92”, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirmek için “.88”, yol göstermek için “.88” ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek için “.92”dir. Envanterin test tekrar güvenirliliği ise “.90”ın üzerinde bulunmuştur (Kouzes ve Posner, 2002, akt. Duygulu, 2007: 34-35).

Korkmaz (2011) ilgili araştırmasında faktörleri oluşturulmuş modelin geçerliliğinin sınanması için confirmatory faktör analizi (CFA) uygulamıştır. CFA için AMOS 16.0 analiz programı kullanılmıştır. CFA sonucu Şekil 3.2’de yer almaktadır.



Şekil 3.2 CFA sonucu (Korkmaz, 2011: 37)

CFA sonuçlarına göre, bu beş boyutun modelle uyumlu olduğu bulunmuştur (Ki Kare=912.2, df=395, p=.000, RMSEA= .066). LDE'nin güvenilirliğini hesaplamak için 150 kişiden oluşan bir ön-örnekleme anket uygulanmıştır. Ön-örnekleme değerlendirilmeye verilen cevaplar doğrultusunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı "0.96" bulunmuştur. Güvenirlik hesaplandıktan sonra, tatmin edici güvenirlik göz önüne alınarak, anket 300 kişilik örnekleme uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örnekleme kullanılan 300 kişiden elde edilen verilerin güvenilirliği araştırmacı tarafından SPSS 16.0 veri analiz programı kullanarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı "0.975" bulunmuştur.

Yavuz (2010:150) ilgili çalışmasında, LDE'nin güvenilirliğini analiz etmek için Cronbach Alpha değerini maddeler arası güvenirlik olarak tanımlamış ve dört boyutun her birisinde maddeler arası güvenirliği hesaplamak için kullanmıştır. Buna göre elde ettiği değerler anketin bütünü için ".98", model olma boyutu için ".82", paylaşılan vizyon oluşturma boyutu için ".95", risk alma boyutu için ".87", tanıma ve takdir etme boyutu için ".92" ve takım çalışmasına odaklanma boyutu için ".91"dir. Elde edilen Cronbach Alpha değerleri yüksek iç güvenirlik (high internal reliability) olarak gösterilmiştir.

Duygulu'nun (2007: 42) ilgili çalışmasında, Liderlik Davranışı Envanterinin iç tutarlık analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda envanterin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı “.97” olarak bulunmuştur. Ayrıca her bir alt faktör için de Cronbach Alpha değerlerine bakılmış ve değerler yol gösterme boyutu için “.86” ,ortak bir vizyon oluşturmak boyutu için “.90”, süreci sorgulamak boyutu için “.87”, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirmek boyutu için “.87” ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek boyutu için “.91”dir. Elde edilen Cronbach Alpha değerleri yüksek iç güvenilirlik (high internal reliability) olarak gösterilmiştir.

3.4.2.1 Liderlik davranışı envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması

Anket uyarlama izni John Wiley & Sons Ltd 'den Verity Butler'dan (Permissions Co-ordinator) alınmıştır (Ek- 1). LDE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 13 Nisan-4 Mayıs tarihleri arasında araştırmaya katılmayı kabul eden PAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları ile Denizli Merkez'de lise düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile yapılmıştır. E-mail yoluyla geri dönüt verilen 110 anket pilot uygulamaya dahil edilmiştir.

3.4.2.1.1 Liderlik davranışı envanterinin geçerlilik çalışması

Bir ölçme aracının geçerliliği aracın neyi ölçtüğü ve bu ölçme işini ne kadar iyi ve doğru yaptığı ile ilintilidir. Literatür incelendiğinde, özellikle başka dildeki bir ölçme aracına uyarlama yapılıyorsa, geçerlilik çalışmasının, dil, kapsam ve yapı ile bağlantılı olarak gruplandırıldığı gözlenmektedir.

Dil geçerliliği için envanter, alanında uzman dört çevirmen tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler, başka bir uzman tarafından karşılaştırılarak tek bir form üzerinde toplanmıştır. Bu form, daha önce İngilizcesini hiç okumamış bir uzman tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçesi ile İngilizcesi karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Eğitim Yönetimi alanından bir uzman ile ifadelerde anlam değişikliği olup olmadığı kontrol edilmiş ve taslak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek uyarlanırken, hazırlanan soruların hedef kişi tarafından

kolayca anlaşılır nitelikte olmasına, kolay elde edilecek verileri içermesine ve envanteri cevaplayacak olan kişilere yönlendirme yapmamasına özen gösterilmiştir. Envanterdeki dereceleme tipinin anlam açısından birbirlerine yakınlığının, kaynak kişilerin yanıtacağı düşünüldüğünden, orijinalinde 10'lu ölçek ile değerlendirilen envanterde yer alan ifadelerin, uzman görüşleri doğrultusunda ve yazarlarından alınan izinle bu araştırmada 5'li ölçek ile değerlendirilmesine karar verilmiştir (1 = Hiçbir zaman 2 = Nadiren 3= Ara sıra 4 =Sık Sık 5 = Her zaman).

Bu beşli ölçekte hesaplanan aralık katsayısına gören($4/5=80$) seçenek aralığı kullanılmıştır. Seçeneklere ait alt sınırlar Çizelge 3.3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.3 LDE derecelendirme ölçeği

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar
1	Hiçbir zaman	1.00-1.80
2	Nadiren	1.81-2.60
3	Ara sıra	2.61-3.40
4	Sık sık	3.41-4.20
5	Her zaman	4.21-5.00

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının konuları ve buna ilişkin davranışları ne kadar iyi ölçmekte olduğunun karşılaştırılması olayıdır (Balcı, 2001: 119). Envanterin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu sürecin temel amacı, envanterde bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığını, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini, araştırılan temel kavramlarla ilgili olup olmadığını ve hedef konu dışında farklı kavramları barındırıp barındırmadığını belirlemektir. Uzman görüşleri doğrultusunda, envanterin dağıtıcı liderlik uygulamalarını ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir.

Faktörleri oluşturulmuş envanterin, bu araştırmadaki geçerliliğinin sınanması için araştırmacı tarafından korelasyon tekniği kullanılmıştır. LDE'de yer alan boyutları temsil eden her bir maddenin ait olduğu boyutta en yüksek, diğer boyutlarda ise düşük puanı alması maddenin belirtilen boyuta ait olacağını düşündüğü için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak anket maddelerinin

ait oldukları boyutta en yüksek puanı alıp almadıkları kontrol edilmiştir. Öncelikle, envantere yer alan boyutların evrende normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov Smirnov normallik testi ile belirlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 3.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4 LDE boyutlarına ilişkin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları

	Model olma	Etkileme	Zorluklarla Başa Çıkma	İmkan Tanıma	Cesaretlendirme
Kolmogorov-Smirnov Z	.889	1.05	.888	.766	.857
p	.408	.220	.410	.600	.455

p >.05

Yapılan analize göre, envantere yer alan boyutların evrende normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu sonuca göre, anket maddelerinin ait oldukları boyutta en yüksek puanı alıp almadıkları kontrol etmek için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.5'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.5 LDE ölçek maddelerinin Pearson Korelasyon Analizinde en yüksek puanı aldıkları boyut

Ölçek maddeleri	Model olma	Etkileme	Zorluklarla başa çıkma	İmkan tanıma	Cesaretlendirme
1	.770**				
2					<u>.773**</u>
3			.749**		
4				.876**	
5					.838**
6	.845**				
7		.758**			
8			.871**		
9				.850**	
10					.881**
11	.771**				
12		.852**			
13			.862**		
14				.834**	
15					.855**
16	.816**				
17		.864**			
18			.794**		
19				.841**	
20					.882**
21	.823**				
22		.894**			
23			.872**		
24				.820**	
25					.866**
26	.636**				
27		.841**			
28			.822**		
29				.854**	
30					.872**

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Çizelge 3.5 Pearson Korelasyon yöntemiyle her bir maddenin boyutlardan aldıkları puanları göstermektedir. Tablo 3.4'e göre model olma boyutundaki maddelerin (1, 6, 11, 16, 21, 26), zorluklarla başa çıkma boyutundaki maddelerin (3, 8, 13, 18, 23, 28) ve imkan tanıma boyutuna ait maddelerin (4, 9, 14, 19, 24, 29) ilgili boyutlarında en yüksek puanı aldıkları belirlenmiştir. Bu yönüyle uyarlanan envanterdeki maddelerin yer aldığı boyutların, Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen orijinali ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Anketin orijinalinde etkileme boyutunda (2, 7, 12, 17, 22, 27) yer alan 2. soru, yapılan bu analizde cesaretlendirme boyutunda (5, 10, 15, 20, 25, 30) yer almıştır. Orijinalinde yer aldığı boyutun, bu çalışmada yer aldığı faktörle tutarlılık göstermemesi sebebiyle 2. madde envanterden çıkarılmış, anket maddeleri tekrar numaralandırılmıştır. Bu değişiklik maddelerin boyutlara dağılımı Tablo 3.6 'da verilmiştir.

Çizelge 3.6 LDE'nin yapı geçerliliği çalışması sonucu maddelerin boyutlara dağılımı

Boyutlar	Maddeler
Model olma	1, 5, 10, 15, 20, 25
Etkileme	6, 11, 16, 21, 26
Zorluklarla başa çıkma	2, 7, 12, 17, 22, 27
İmkan tanıma	3, 8, 13, 18, 23, 28
Cesaretlendirme	4, 9, 14, 19, 24, 29

Yapılan değişiklik sonucu envanter, etkileme boyutunda 5, model olma, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme boyutlarında 6'şar maddeden oluşan 29 maddelik bir forma dönüşmüştür (EK 5).

3.4.2.1.2 Liderlik davranışı envanterinin güvenilirlik çalışması

Güvenirlik ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biridir. Tekin'e (2000) göre güvenilirlik "ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, ne derecede bir kararlılıkta ölçmekte olduğunun göstergesidir." İdeal olarak, ölçülmek istenen özellikte, ölçümleri etkileyen bütün özellikler değişmiyor ve tekrarlanan ölçmelerde hep aynı değerde ölçümler veriyorsa ölçeğin güvenilirliği tamdır (Tavşancıl, 2010: 16).

LDE'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, araştırmada pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında, aracın geçerlilik analizi yapıldıktan sonra, oluşan 29 maddelik ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı “.980”dir. Ölçeğin boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları model olma boyutu için “.874”; etkileme boyutu için “.904”; zorluklarla başa çıkma boyutu için “.911”; imkan tanıma boyutu için “.922” ve cesaretlendirme boyutu için “.936” olarak bulunmuştur. Alfa katsayısına bağlı olarak LDE'nin boyutlarının güvenilirlik testinden aldığı puanlar $0.80 \leq \alpha < 1.00$ (Tavşancıl, 2010: 25) arasında olduğu için LDE'nin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

3.4.3 Minnesota İş Doyum Ölçeği

Araştırmada yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumunu üzerindeki etkisini belirlemek için literatürden yerli ve yabancı envanter örnekleri incelenmiş ve bu çalışmada Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin kısa formunun Türkçe'ye uyarlamasına karar verilmiştir. Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin 20 maddelik kısa formu 1967 yılında R.W. Davis, D.J. Weiss, G.W. England, L.H.Lofquist tarafından ölçeğin uzun formundan (100 madde) iç ve dış tatmin faktörlerinden oluşan tahmin durumları ile ilgili maddeler birleştirilerek geliştirilmiştir. Minnesota iş doyum ölçeği 1-5 arasında puanlanan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, hiç memnun değilim; 1 puan, memnun değilim; 2 puan, kararsızım; 3 puan, memnunum; 4 puan, çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Minnesota iş doyum ölçeği içsel ve dışsal doyum alt boyutlarından oluşmuş ve çalışanların genel iş doyum düzeyini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmuştur:

1. İçsel doyum: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 maddelerden oluşmuştur. Başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin doyumla ilgili öğelerden oluşmaktadır. Bu boyutun maddelerinden elde edilen puanlarının 12'ye bölünmesi ile içsel doyum puanı elde edilmektedir.

2. Dışsal doyum: 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 maddelerden oluşmuştur. İşletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ait öğelerden oluşmaktadır. Bu boyutun maddelerinden elde edilen puanların toplamının 8'e bölünmesi ile dışsal doyum puanı bulunur.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20 olup, orta noktaya düşen 60 ise nötr doyumunu ifade etmektedir. Puanların 20'ye yaklaşması doyum düzeyinin düştüğünü, 100'e yaklaşması ise doyum düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin nötr doyum puanı 3'tür. Ölçekten alınan puan 3'ten küçük ise iş doyumunu düşük, 3'ten büyük ise iş doyumunu yüksek olarak değerlendirilmektedir (Baycan, 1985, akt. Yelboğa, 2007: 6-7).

Minnesota iş doyum ölçeği Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Cronbach alfa = 0,77).

3.4.3.1 Minnesota iş doyum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması

Anket uyarlama izni Minnesota Üniversitesi'nden Dr. David J.Weiss'ten (Director of Vocational Psychology Research) alınmıştır (Ek- 2). 1977 yılında yenilenen Minnesota İş Doyum Ölçeği ile LDE'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması eş zamanlı olarak aynı öğretim elemanlarıyla yapılan pilot uygulama sonucu gerçekleştirilmiştir.

3.4.3.1.1 Minnesota iş doyum ölçeğinin geçerlilik çalışması

Minnesota iş doyum ölçeğinin dil ve kapsam geçerliliğine ilişkin veriler LDE'nin geçerliliğine ilişkin verilerle aynı zamanda ve aynı örneklem grubundan elde edilmiştir. Dil geçerliliği için envanter alanında uzman dört çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve bu çeviriler, başka bir uzman tarafından karşılaştırılarak tek bir form üzerinde toplanmıştır. Bu form, daha önce İngilizcesini hiç okumamış bir uzman tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçesi ile İngilizcesi karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Eğitim Yönetimi alanından bir uzman ile ifadelerde anlam değişikliği olup olmadığı kontrol edilmiş ve taslak ölçek uygulamaya hazır hale

getirilmiştir. Ölçekteki 13. madde “Aldığım maaştan ve iş yükümden” önermesini içermektedir. Alınan uzman görüşü doğrultusunda bu önermenin 2 ayrı yargı içerdiği görüşü benimsenmiş ve 13. madde iki ayrı maddede ifade edilmiştir. Bu değişikliğe göre 13. madde “aldığım maaştan” ve 14. madde “iş yükümden” önermelerini içermiştir ve ölçek 21 önermeden oluşmuştur. Yapılan korelasyon analizinde de 13. ve 14. maddeler “dışsal doyum” boyutuna yerleşmiş, ölçeğin orijinal geçerlik çalışması bozulmamıştır. Ayrıca uzman kanıları doğrultusunda, orijinal ölçekteki 5’li dereceleme tipinin bu çalışma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu beşli ölçekte hesaplanan aralık katsayısına gören($4/5=80$) seçenek aralığı kullanılmıştır. Seçeneklere ait alt sınırlar Çizelge 3.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.7 Minnesota iş doyum ölçeği derecelendirme aralıkları

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar
1	Hiç memnun değilim	1.00-1.80
2	Memnun değilim	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Memnunum	3.41-4.20
5	Çok memnunum	4.21-5.00

Envanterin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, ölçeğin öğretim elemanlarının iş doyum düzeyini ve bu iş doyumunun müdürlerinin dağıtıcı liderlik becerilerinden etkilenme derecesini ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir.

Faktörleri oluşturulmuş envanterin, bu araştırmadaki geçerliliğinin sınanması için araştırmacı tarafından korelasyon tekniği kullanılmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeği’nde yer alan boyutları temsil eden her bir maddenin ait olduğu boyutta en yüksek diğer boyutlarda ise düşük puanı alması maddenin belirtilen boyuta ait olacağını düşündürdüğü için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak anket maddelerinin ait oldukları boyutta en yüksek puanı alıp almadıkları kontrol edilmiştir. Öncelikle, envanterde yer alan boyutların evrende normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov Smirnov normallik testi ile belirlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 3.8’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.8 Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları

	İçsel doyum	Dışsal doyum
Kolmogorov-Smirnov Z	.874	.793
p	.429	.556
p> .05		

Yapılan analize göre, envanterde yer alan boyutların evrende normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu sonuca göre, anket maddelerinin ait oldukları boyutta en yüksek puanı alıp almadıkları kontrol etmek için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.9 'da gösterilmektedir.

Çizelge 3.9 Minnesota İş Doyum Ölçeği maddelerinin Pearson Korelasyon analizinde en yüksek puanı aldıkları boyut

Ölçek maddeleri	İçsel doyum	Dışsal doyum
1	.553**	
2	.561**	
3	.483**	
4	.493**	
5		.662**
6		.670**
7	.468**	
8	.399**	
9	.485**	
10	.486**	
11	.583**	
12		.642**
13		.437**
14		.667**
15		.588**
16	.687**	
17	.732**	
18		.739**
19		.507**
20		.616**
21	.623**	

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Çizelge 3.9 incelendiğinde alt boyutlara düşen maddelerin, 1967 yılında R.W. Davis, D.J. Weiss, G.W. England, L.H.Lofquist tarafından geliştirilen orijinali ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Buna göre 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 10., 11., 16., 17., ve 21. maddeler 1. faktörü (içsel doyum), 5., 6., 12., 13., 14., 15., 18., 19., 20. maddeler 2. faktörü (dışsal doyum) oluşturmaktadır.

3.4.3.1.2 Minnesota iş doyum ölçeğinin güvenilirlik çalışması

Bu çalışmada, Minnesota iş doyum ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmada pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında, 21 maddelik ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı “.871”dir. Ölçeğin boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları içsel doyum boyutu için “.810” ve dışsal doyum boyutu için “.794” olarak bulunmuştur. Ölçekteki 13. maddenin çıkarılmasıyla dışsal doyum boyutunun güvenilirlik katsayısının “.805”e, ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının da “.872”ye çıkacağı belirlendiğinden, 13. madde anketten çıkarılmıştır. Alfa katsayısına bağlı olarak Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin boyutlarının güvenilirlik testinden aldığı puanlar $0.80 \leq \alpha < 1.00$ (Tavşancıl, 2010: 25) arasında olduğu için ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının ardından **içsel doyum boyutu**; 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 10., 11., 15., 16., ve 20 maddelerden, **dışsal doyum boyutu** ise; 5., 6., 12., 13., 14., 17., 18., ve 19. maddelerden oluşmaktadır (EK 5).

3.5 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma eğitim alanında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013 - 2014 öğretim yılında devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Uygulama, gerekli izinler alınarak üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında e- mail yoluyla yapılmıştır. Bunun için PAÜ Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı'nın yürüttüğü Pamukkale Üniversitesi Anket Yönetimi Sistemi'nde anket formatlanmış ve ankete ait bir link oluşturulmuştu. Bu link, e-posta yoluyla ilgili öğretim elemanlarına ulaştırılmıştır. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimince (BAP) desteklenmektedir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Liderlik Davranışı Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlemesi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Liderlik

davranışı envanteri, “Her zaman”dan “Hiçbir zaman”a; Minnesota iş doyum ölçeği, “Çok memnunum”dan “Hiç memnun değilim”e, 5’ten 1’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Araştırmanın bulgularının elde edilmesi aşamasında hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla; verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin evrende normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla, envanteri oluşturan 2 ayrı anketin boyutlarına Kolmogorov – Smirnov testi yapılmıştır. Çizelge 3.10’da Kolmogorov – Smirnov testi ile yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.10 Araştırma verilerine yönelik Kolmogorov – Smirnov testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Model Olma	Etkileme	Zorluklarla Başa Çıkma	İmkan Tanıma	Cesaretlendirme
Kolmogorov-Smirnov Z	1.279	1.513	1.665	1.954	2.111
p	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
İş Doyumu Alt Boyutları	İçsel Doyum		Dışsal Doyum		
Kolmogorov-Smirnov Z	1.812		1.497		
p	.00*		.00*		

Elde edilen Kolmogorov – Smirnov testi değerleri verilerin normal dağılımdan uzak olduğunu göstermiştir. ($p < .05$). Sonuç olarak, araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacı ile yapılacak veri çözümlerinde parametrik olmayan test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları hangi düzeydedir? ” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde dağıtıcı liderlik ve her bir alt boyutu için öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlardan elde edilen medyan ve standart sapma değerler ile her bir önermenin frekans, medyan ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Medyan değerleri yorumlanırken aralıklar 1–1.80 “Hiçbir zaman”, 1.81 –2.60 “Nadiren”, 2.61–3.40 “Ara sıra”, 3.41–4.20 “Sık sık”, 4.21–5.00 “Her zaman” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma”, ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi ile müdürlerin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için bu alt problemler çözümlenirken iki alt kategorili değişkenlerde (cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlerin uzmanlık alanları) Mann – Whitney U testi; üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde (yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, müdürlerin akademik ünvanları) ise Kruskal – Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal –Wallis testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmışsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için verilere ikili gruplar şeklinde Mann – Whitney U testi analizi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumları düzeylerinin belirlenmesi hedef alınmıştır. Bu alt problemin çözümlenmesinde iş doyumunu ve her bir alt boyutu için öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlardan elde edilen medyan ve standart sapma değerler ile her bir önermenin frekans, medyan ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Medyan değerleri yorumlanırken aralıklar 1–1.80 “Hiçbir memnun değilim”, 1.81 –2.60 “Memnun değilim”, 2.61–3.40 “Kararsızım”, 3.41–4.20 “Memnunum”, 4.21–5.00 “Çok memnunum” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iş doyumunun, cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi ile müdürlerin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için bu alt problemler çözümlenirken iki alt kategorili değişkenlerde (cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlerin uzmanlık alanları) Mann – Whitney U testi; üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde (yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, müdürlerin akademik ünvanları) ise Kruskal – Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal –Wallis testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

çıkıyorsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için verilere ikili gruplar şeklinde Mann – Whitney U testi analizi yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt problemlerinde, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları ve boyutlarının öğretim elemanlarının iş doyumunu ve boyutları üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt problemler çözümlenirken doğrusal (linear) regresyon tekniği kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları hangi düzeydedir? ” şeklinde belirlenmişti.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranış düzeylerini ortaya koymak amacıyla; öğretim elemanlarının ‘Liderlik Davranışı Envanteri’nin boyutlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen frekans, ortalama puanları ve katılma dereceleri hem boyutlar bazında hem de genel olarak ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarına ilişkin düşüncelerinin belirlenebilmesi için dağıtıcı liderliğin her bir boyutu irdelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Öğretim elemanlarının algılarına göre Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranış düzeyleri

Katılım Düzeyi	Dağıtıcı Liderlik		Model Olma		Etkileme		Zorluklarla Başa Çıkma		İmkân Tanıma		Cesaretlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir Zaman	23	6	14	3	55	13	18	4	43	10	36	9
Nadiren	110	26	98	24	102	25	117	28	86	21	102	25
Ara Sıra	118	28	128	31	123	30	118	28	95	23	97	23
Sık Sık	122	29	129	31	100	24	120	29	132	32	118	28
Her Zaman	43	10	47	11	36	9	43	10	60	14	63	15
Toplam	416	100	416	100	416	100	416	100	416	100	416	100
Medyan	3.00		3.00		3.00		3.00		3.00		3.00	

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranış düzeylerine bakıldığında, 23 öğretim elemanının hiçbir zaman katılmam, 110 öğretim elemanının nadiren, 118 öğretim elemanının ara sıra, 122 öğretim elemanının sık sık ve 43 öğretim elemanının ise her zaman katılım şeklinde değerlendirme yaptığı görülmüştür. Dağılım normal olmadığından, 416 kişinin verdiği cevapların medyanına bakıldığında, öğretim elemanlarının, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları gösterme sıklığına ilişkin algılarının “Ara sıra” ($m = 3.00$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik becerilerini “orta” sıklıkta davranışlarına yansıttıkları ve bu davranışların öğretim elemanlarını tatmin edecek sıklıkta olmadığı söylenebilir.

Dağıtıcı liderliğin alt boyutlarına ilişkin değerlendirme yapıldığında; model olma boyutu için 14 öğretim elemanı hiçbir zaman katılmam, 98 öğretim elemanı nadiren, 128 öğretim elemanı ara sıra, 129 öğretim elemanı sık sık ve 47 öğretim elemanı her zaman katılım şeklinde değerlendirme yapmıştır. 416 öğretim elemanının verdiği cevapların medyan değerine bakıldığında, öğretim elemanlarının algılarına göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin, dağıtıcı liderlik alt boyutlarından olan “model olma” boyutundaki davranışları gösterme düzeylerinin “Ara sıra” ($m = 3.00$) olduğu bulunmuştur.

Etkileme boyutu için 55 öğretim elemanı hiçbir zaman katılmam, 102 öğretim elemanı nadiren, 123 öğretim elemanı ara sıra, 100 öğretim elemanı sık

sık ve 36 öğretim elemanı her zaman katılım şeklinde değerlendirme yapmıştır. 416 öğretim elemanının verdiği cevapların medyan değerine bakıldığında, öğretim elemanlarının algılarına göre müdürlerin, dağıtıcı liderlik alt boyutlarından olan “etkileme” boyutundaki davranışları gösterme düzeyinin “Ara sıra” ($m = 3.00$) olduğu görülmektedir.

Zorluklarla başa çıkma boyutu için 11 öğretim elemanı hiçbir zaman katılmam, 117 öğretim elemanı nadiren, 118 öğretim elemanı ara sıra, 120 öğretim elemanı sık sık ve 43 öğretim elemanı her zaman katılım şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Araştırmaya katılan 416 öğretim elemanının verdiği cevapların medyan değerine bakıldığında, ($m = 3.00$) çıkmıştır. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarından zorluklarla başa çıkmak boyutuna “Ara sıra” katıldıkları söylenebilir. Bu bulgu, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin “zorluklarla başa çıkma” boyutuna ilişkin davranışları “orta” düzeyde gösterdiklerini göstermektedir.

İmkân tanıma boyutu için 43 öğretim elemanı hiçbir zaman katılmam, 86 öğretim elemanı nadiren, 95 öğretim elemanı ara sıra, 132 öğretim elemanı sık sık ve 60 öğretim elemanı her zaman katılım şeklinde değerlendirme yapmıştır. 416 öğretim elemanının verdiği cevapların medyan değerine göre öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarından “imkân tanıma” boyutuna ilişkin algılarının “Ara sıra” sıklığında olduğu görülmektedir ($m = 3.00$).

Cesaretlendirme boyutu için 36 öğretim elemanı hiçbir zaman katılmam, 102 öğretim elemanı nadiren, 97 öğretim elemanı ara sıra, 118 öğretim elemanı sık sık ve 63 öğretim elemanı her zaman katılım şeklinde değerlendirmiştir. 416 öğretim elemanının verdiği cevapların medyan değerine bakıldığında öğretim elemanlarının algılarına göre müdürlerin, dağıtıcı liderlik alt boyutlarından olan “cesaretlendirme” boyutundaki davranışları gösterme düzeylerinin “Ara sıra” ($m = 3.00$) olduğu bulunmuştur.

Alt boyutlara ilişkin bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda incelenmiştir.

4.1.1. Model Olma Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Model olma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.2 'de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Model olma alt boyutuna ilişkin bulgular

Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
1. Bizden beklediği davranışları öncelikle kendisi sergiler.	416	3.39	4.00	1.195	Sık Sık
5. Birlikte çalıştığı kimselerin ortaklaşa belirledikleri ilkelere ve standartlara bağlı kalıp kalmadığını anlamak için zaman ve enerji harcar.	416	3.21	3.00	1.230	Ara sıra
10. Üzerine aldığı sorumlulukları ve verdiği sözleri yerine getirir.	416	3.59	4.00	1.173	Sık sık
15. Davranışlarının bizim performansımızı nasıl etkilediğine ilişkin geri dönüt ister.	416	2.34	2.00	1.346	Nadiren
20. Kurumumuzun yönetimi için gerekli olan ortak değerleri herkesin katılımıyla oluşturur.	416	2.82	3.00	1.373	Ara sıra
25. Kendi liderlik felsefesi konusunda kafası nettir.	416	3.60	4.00	1.315	Sık sık
Model olma	416	3.23	3.00	1.039	Ara sıra

Çizelge 4.2'deki medyan değerlerine göre, öğretim elemanlarının model olma boyutundaki "Bizden beklediği davranışları öncelikle kendisi sergiler", "Üzerine aldığı sorumlulukları ve verdiği sözleri yerine getirir" ve "Kendi liderlik felsefesi konusunda kafası nettir" ifadelerine en yüksek düzeyde katıldıkları, "Davranışlarının bizim performansımızı nasıl etkilediğine ilişkin geri dönüt ister" ifadesine ise en düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, model olma boyutundaki diğer iki maddeye ise "Ara sıra" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgudan hareketle, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin, öğretim elemanlarına, onlardan göstermelerini bekledikleri davranışlarına ilişkin iyi birer rol modeli oldukları ve üzerlerine düşen sorumlulukları, öğretim elemanlarını tatmin edecek bir düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Bir kurum yöneticisinden yönettiği kurumun başarısı için sadece yöneticilik değil liderlik yapması beklenir. Yöneticiler, buldukları konumdan elde ettikleri yasal güce

dayalı olarak, başkaları tarafından koyulan hedefleri gerçekleştirmekle yükümlü, plan yapan, uygulayan ve işlerin yolunda gidip gitmediğini kontrol eden, işin kalitesine göre ödül ve ceza kullanan kişilerdir. Liderlik kavramının temelinde ise başkalarını etkileyebilme, kurum için ortak amaç belirleyip bireyleri bu amaç doğrultusunda eyleme geçirebilme becerisi vardır. Liderler bir anlamda gidilecek yolu aydınlatan, yol gösteren rehberlerdir. Bu rehberliği ve modelliği gerektiği gibi yerine getiren liderler ile çalışan bireylerin, yaptıkları işten doyum sağlama olasılıkları yüksektir. Aksi takdirde, ne yapacağını bilmeyen kurum çalışanları kafalarına göre hareket edebilir ve bu belirsizlik, bireyler arası çatışmaya yol açabileceği gibi örgütü entropiye sürükleyebilir.

Elde edilen bulgulara göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin kendi davranışlarına ilişkin öğretim elemanlarından çok az sıklıkta geri bildirim istedikleri bulunmuştur. Yapılan uygulama ve gösterilen davranışlara ilişkin dönüt isteme geliştiriciliğin bir göstergesidir. Astarları ile sık sık bir araya gelip olumlu veya olumsuz geri bildirim istemek yönetici liderlerin yaptıkları iş ile ilgili bir eylemdir ve onlar tarafından sistemi geliştirmek ve aksayan yönleri tespit etmek için kaçınılmaz bir fırsat olarak görülmelidir.

Çelik'e (2000) göre yöneticileri lider yapan belli başlı roller bulunmaktadır. Buna göre yönetici örgütlerde görünür bir kişi olmalıdır. Yönetici, öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir. Bu tarz bir iletişim yöneticinin astları ile olan ilişkisine pozitif katkı sağlar; astlar kendilerini yöneticilerine daha yakın hissederler. Ayrıca, örgüt ortamında sık sık yer almaları, yöneticilerin sorunları daha çabuk fark edip çözmelerine yardımcı olur. Aksi takdirde, bu var olan sistemde tıkanıklığa ve bireyler arası çatışmaya sebep olabilir.

Ayrıca, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin kendi liderlik tarzlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Liderlik felsefesi konusundaki belirsizlik, kurumu da yönetimsel bir belirsizliğe sürükleyebilir, hatta kurumsal nitelik ortadan kalkabilir. Yöneticinin sahip olduğu ve okulunda uyguladığı baskın liderlik biçimine ilişkin hem kendisinin hem de öğretim

elemanlarının bilgi sahibi olmaları, ast üst arasında etkili bir iletişime ve hem okul müdürlerinin hem de öğretim elemanlarının yüksek motivasyonla iş yapmalarına yol açar denilebilir.

4.1.2. Etkileme Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Etkileme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.3 'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Etkileme alt boyutuna ilişkin bulgular

	Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
6	İşimizin gelecekte nasıl olacağına ilişkin ilginç betimlemeler yapar.	416	2.77	3.00	1.225	Ara sıra
11	Gelecekle ilgili heyecan verici hayallerimizi paylaşmamızı ister.	416	2.82	3.00	1.392	Ara sıra
16	Uzun vadeli amaçlarımızı ortak bir vizyonla nasıl başarabileceğimizi herkese gösterir.	416	2.75	3.00	1.289	Ara sıra
21	Başarmayı amaçladığımız şeyin "büyük resmini" çizer	416	3.03	3.00	1.316	Ara sıra
26	İşimizin ulvi anlamı ve amacı hakkında samimi olarak gerçek inançlarını ifade eder.	416	3.26	3.00	1.279	Ara sıra
	Etkileme	416	2.90	3.00	1.164	Ara sıra

Çizelge 4.3'teki medyan değerlerinden hareketle, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının "etkileme" boyutundaki beş maddeye de "Ara sıra" düzeyinde görüş belirttikleri söylenebilir. Buna göre, ilgili okul müdürlerinin, gelecekle ilgili uzun vadede gerçekleşecek amaçlar için güçlü bir vizyon oluşturmak ve bu doğrultuda ortak bir hedefe ulaşmak için öğretim elemanlarını güdülemek yerine büyük resme uzaktan bakmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Liderlik, temeli kişilik özelliklerine dayanan, bireyleri etkilemeye odaklı bir güçtür. Dereli'ye (2003) göre, insanlar yer aldıkları örgütlerde bir sorunla karşılaşmadıkları sürece ve hallerinden memnun iken bir lidere çok az ihtiyaç duyarlar. Diğer yandan, tehlikeli bir durum içinde olduğunda, bir kişinin öne çıkmaya istekli olması ve değişikliği başlatması gerektiğinde, lidere duyulan ihtiyaç yükselir. Bu yüzden, lider bir vizyona sahip olmalıdır. Lider, bu vizyonu başarmak için gerekli değişiklikleri gerçekleştirecek stratejileri geliştiren ve

yeniliklere uyum sağlanmasına yardımcı olan kişidir (Akt. Yılmaz, 2013: 12-13). Liderler, sistemin içinde yer alan ama sistemin ilerisinde davranan ya da davranması beklenen grup üyeleridir. Eğer liderlik (Kaya, 2002:16), bir vizyon sahibi olmak, bu vizyonu bireyleri heyecanlandıracak bir çerçevede resmetmek ve bu vizyona erişmek için gereken değişimi yaratacak stratejiler geliştirmekse, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin güçlü bir etkili lider ve vizyon belirleyici olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Astlarını etkileyemeyen, anı yaşayan ve gelecek ile ilgili başarılı hedefler koymakta zorlanan müdürlerin yansıması da, anlık çalışan ve gelecekte o örgütte çalışıp çalışamayacağını kestiremeyen, bu açıdan kendini güvende hissetmeyen düşük motivasyonlu öğretim elemanları olacaktır. Örgütsel bağlılığın ve motivasyonun düşük olduğu böyle bir ortamda çalışanların da performanslarının düşmesi ve örgütten kopmalar kaçınılmazdır.

4.1.3. Zorluklarla Başa Çıkma Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Zorluklarla başa çıkma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.4 'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Zorluklarla başa çıkma alt boyutuna ilişkin bulgular

	Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
2	Kendi kişisel beceri ve yeterliliklerinin ortaya çıkmasına neden olacak zor işlerden kaçmaz.	416	3.53	4.00	1.200	Sık sık
7	Bizi görevimizi yaparken yeni ve yaratıcı yollar denemeye teşvik eder.	416	2.86	3.00	1.253	Ara sıra
12	Yaptığımız işi geliştirmek için kurumun resmi sınırları dışında yenilikçi yollar araştırır.	416	2.95	3.00	1.336	Ara sıra
17	İşler beklendiği gibi gitmediğinde "Ne öğrenebiliriz?" sorusunu sorar.	416	2.76	3.00	1.351	Ara sıra
22	Üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için başarılı hedefler koyduğumuza, somut planlar yaptığımıza ve ölçülebilir aşamalar belirlediğimize emindir.	416	3.13	3.00	1.228	Ara sıra
27	Başarısızlık ihtimali varken bile dener ve riskler alır.	416	3.10	3.00	1.251	Ara sıra
Zorluklarla başa çıkma		416	3.13	3.00	1.069	Ara sıra

Çizelge 4.4'deki medyan değerlerine göre, öğretim elemanlarının “zorluklarla başa çıkma” boyutundaki “Kendi kişisel beceri ve yeterliliklerinin ortaya çıkmasına neden olacak zor işlerden kaçmaz.” ifadesine “Sık sık” görüşü belirterek en yüksek düzeyde katıldıkları, ilgili boyutta yer alan diğer beş maddeye ise “Ara sıra” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu bulguya göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin kendi kişisel beceri ve yeterliliklerinin ortaya çıkmasına neden olacak zor işlerle karşılaştıklarında kaçmadıkları ama bu tarz fırsatların peşinden de koşmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının “Sık sık” düzeyinde görüş bildirdikleri maddenin liderlerin kendi kişisel özellikleri ile, “Ara sıra” düzeyinde görüş bildirdikleri diğer maddelerin ise liderlerin liderlik becerileri ile ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgudan hareketle yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin örgütsel verimlilik için astların katılımından ve gelişiminden çok, kendi bireysel becerilerinin ortaya çıkmasına önem verdikleri söylenebilir. Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin kendilerinde var olan potansiyeli ortaya çıkarma fırsatlarını değerlendirmeleri, öğretim elemanlarını motive edebilir çünkü bireyler liderlerin kendisine, becerilerine ve mesleki bilgilerine güven duyarlar. Liderler, üzerlerindeki sorumlulukları başarabildikleri oranda iş görenlerden kabul ve destek görecektir. Fakat örgütsel başarı bir takım işidir ve liderler sadece kendi yeterliliklerine odaklanır, yaşanan olumsuzlukları görmezden gelirse ast üst çatışması, örgütten ayrılmalar ve entropi kaçınılmaz olacaktır.

Ayrıca, bu bulgulardan hareketle, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin başarısızlık ihtimalinden korktukları ve bu yüzden risk almayı tercih etmedikleri sonucuna da ulaşılabilir. Ayrıca alınan riskler sonucu oluşan olumsuz bir durumdan kurtulmak için yeni ve yaratıcı yollar arayıp, durumdan ders çıkarmak yerine rutini korumayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu tutum da risk almayı gerektiren konularda, öğretim elemanlarının risk almayı güvenlerini tehlikeye atacak bir olgu olarak görmeleri ve risk almaktan kaçınmaları ile sonuçlanabilir. Liderlik kendine güven, kararlılık ve risk alma becerilerinin bir bütünüdür. Risk almak öz güven gerektirir. Bireyler, risk alırken kaybetme ve kazanma olasılığını da kabul ederler. Bireyleri lider yapan özellik ise karşılaşılan olumsuz sonuçtan ders çıkarmak, eksikliğin ne olduğunu analiz edip bunu bireysel yarar

ya da örgüt yararı için kullanabilmektir. Kısacası örgütün gelişimi için yenilikler yapmaktır. Tüm örgütler, varlıklarını koruyabilmek için küreselleşme sürecinde dünyada son yıllarda meydana gelen değişimlere ayak uydurmak ve yeniliklere açık olmak durumundadırlar. Bu da ancak risk alarak gerçekleşebilir.

4.1.4. İmkan Tanıma Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

İmkan tanıma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.5 'te verilmiştir.

Çizelge 4.5. İmkan tanıma alt boyutuna ilişkin bulgular

	Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
3	Birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirir.	416	3.39	4.00	1.313	Sık sık
8	Farklı bakış açılarını etkin bir biçimde dinler.	416	3.13	3.00	1.393	Ara sıra
13	Bize itibar ve saygı gösterir.	416	3.52	4.00	1.373	Sık sık
18	İnsanların kendi başlarına verdikleri kararları destekler.	416	2.73	3.00	1.267	Ara sıra
23	Çalışanlarına, işlerini nasıl yapacaklarına karar verirken büyük bir özgürlük ve seçim hakkı tanır.	416	2.84	3.00	1.413	Ara sıra
28	Bireylerin yeni beceriler öğrenerek ve kendilerini yetiştirerek işlerinde gelişmelerini sağlar.	416	3.17	3.00	1.300	Ara sıra
İmkan tanıma		416	3.19	3.00	1.217	Ara sıra

Çizelge 4.5'deki medyan değerlerine göre, öğretim elemanlarının "imkan tanıma" boyutundaki "Birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirir." ve "Bize itibar ve saygı gösterir." ifadelerine en yüksek düzeyde katıldıkları, imkan tanıma boyutundaki diğer dört maddeye ise "Ara sıra" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Elde edilen bulgular, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin, öğretim elemanlarının karara katılma, özgürce seçim yapma ve yeni beceriler kazanarak kendilerini yetiştirme davranışlarını "orta" düzeyde destekledikleri sonucunu desteklemektedir. Buna göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin, birey performansına dayalı ve sadece amaca yönelik bir yönetim tarzı yerine, enerjik ve kazanan takım performansını benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretim elemanlarına yüksek düzeyde itibar ve saygıyı

göstermelerinin, iki taraf arasındaki insani ilişkileri pozitif yönde etkileyeceği açıktır. Kendine saygı ve itibar gösterilen öğretim elemanın okula ve yönetime olan güveni artar. Takdir edilebileceği güdüsüyle sorumluluk alacak fırsatlar kovalar ve iş yapmaya ilişkin motivasyonu artar. Kendilerinden liderlik davranışı beklenen yabancı diller yüksekokulu okul müdürlerinden öğretim elemanlarına ve yaptıkları işlere değer vermeleri ve her fırsatta onların başarılarını ön plana çıkarmaya çalışmaları öğretim elemanlarının iş doyumlarını arttırır denilebilir.

Ancak, bireylerin çalıştıkları işten memnuniyet düzeyleri, üstlerinin onlara kendi yeteneklerini kullanmaları için gerekli ortamı hazırlaması, öğrenerek ve deneyerek kendilerini geliştirme fırsatı tanınması ve onları yaratıcı olmaya yönlendirmesi gibi etmenlerle yakından ilintilidir. Okul müdürlerinin bireysel gelişimi kısıtlayıcı tavırları onların liderlik değil, sadece mevcut durumu koruyucu yöneticilik yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kendini geliştirmesine ve gerçekleştirmesine, kurumsal karara katılmasına fırsat verilmeyen öğretim elemanının başarı güdüsü azalabilir, kendisini değeriz hissedebilir, morali ve örgütsel bağlılık düzeyi düşebilir. Bu durum, Adams'ın (1965) Eşitlik Kuramında yer alan, çalışma alanından ayrılma, işi bırakma, bir başka işe geçme, devamsızlık gösterme gibi davranışlara sebep olabileceği gibi, güç elde etmek için politik taktiklerin gözle görülür bir şekilde kullanılmasına ya da örgüt içi politik oyunlar oynanmasına yol açabilir. Bu da örgütün içten içe çökmesi anlamına gelmektedir. Liderlik, iş görenlerin ihtiyaç ve güdülerine duyarlı olmayı gerektirir ve iyi liderler birlikte çalıştıkları bireylerin kapasitelerini en üst düzeye çıkarmaları için onları motive etmelidir.

Bektaş (2003:5) kendisine güvenen, öz-benlik duygusu gelişmiş iş görenlerin doyum sağlamaya daha yatkın olduklarını bulmuştur. Kendini gerçekleştirme düzeyine ulaşan bir iş gören zor işlere daha yüksek değer vermekte, başarıya daha fazla güdülenmekte, daha yüksek sorumluluklar almakta, övülmeye, onaylamaya daha az gereksinim duymakta, eleştiriden daha az kırılmakta, işiyle ilgili çalışmalarında kaygıya daha az düşmekte, uyum mekanizmalarına daha az başvurmaktadır.

4.1.4. Cesaretlendirme Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Cesaretlendirme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Cesaretlendirme alt boyutuna ilişkin bulgular

Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
4. İşini iyi yapan kimseleri över.	416	3.37	3.00	1.341	Ara sıra
9. İnsanların kendi yeterliliklerine olan güvenlerini bilmeleri konusuna önem verir.	416	3.07	3.00	1.330	Ara sıra
14. Kurumun başarısına yaptıkları katkılardan dolayı çalışanların motive edici bir biçimde ödüllendirilmesini sağlar.	416	2.82	3.00	1.338	Ara sıra
19. Ortak değerlere bağlılık gösterenleri açıkça takdir eder.	416	3.16	3.00	1.273	Ara sıra
24. Başarıları kutlama yolları bulur.	416	2.91	3.00	1,334	Ara sıra
29. Takımlardaki öğretmen liderleri katkılarından dolayı takdir eder ve destekler.	416	3.28	3.00	1.340	Ara sıra
Cesaretlendirme	416	3.17	3.00	1.207	Ara sıra

Çizelge 4.6'daki medyan değerlerine göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının "cesaretlendirme" boyutundaki beş maddeye de "Ara sıra" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Boyuttaki her bir önermenin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve 2.82 ile 3.37 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının algılarına göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin cesaretlendirme boyutundaki davranışlarına yönelik algı puanlarının genel medyan değeri ise 3.00 ile "Ara sıra" düzeyinde çıkmıştır. Buna göre, ilgili okul müdürlerinin, öğretim elemanlarının başarılarını kutlayarak onları yüreklendirme davranışlarını "orta" düzeyde gösterdikleri söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin öğretim elemanlarını takdir etme ve ödüllendirme becerilerinin memnun edici bir düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir. Herzberg'e (1993) göre örgütte takdir edilme iş doyumunu arttırıcı bir etmendir. Eğer bir lider, birlikte çalıştığı elemanları kendi ihtiyaç seviyelerinde güdüleyemezse, bunun sadece öğretim elemanlarının performanslarını değil, aynı zamanda müdürlerin, okulun ve

öğrencilerin performanslarını da olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Yaptığı çalışmalar sonucunda hak ettiği takdiri görmediğini düşünen öğretim elemanının örgüte olan güveni sarsılabilir. Öğretim elemanı kuruma karşı yabancılaşabilir, ilgisizlik ve uyumsuzluk baş gösterebilir. Dahası, politik gruplar kurarak işi sabote edebilir. İş doyumunu sağlanmayan ve ilgi ve ihtiyaçların önem verilmeyen öğretim elemanlarının devamsızlıkları artabilir. Personel sürekliliği sağlayamayan bir kurumdan da yüksek verim alınması beklenemez. Bu da topluma, öğrencilerin ve genel anlamda okulun başarısızlığı olarak yansiyabilir.

Yaptığı işe ve emeğine saygı duyulduğunu görmek, bireyleri hem güdüler hem de ast üst etkileşimini güçlendirir. Bu yüzden etkili bir lider, çalışanlarının çabalarını ve başarılarını sık sık takdir etmeli, ücret, çalışma koşulları, sosyal güvenlik gibi imkanları adil bir şekilde iş görenlere sunmalı, onlar için kariyer fırsatları yaratmalı ve iyi performansları ödüllendirmelidir. Ayrıca sık aralıklarla iş görenleriyle bir araya gelmeli ve onları grup içinde başarılarından dolayı kutlamalıdır. Aksi durumda, bireysel memnuniyetsizlikler, iş ortamının da havasını bozabilir ve iş doyumunu olmayan iş görenler örgütten ayrılabilir. Bu da örgütün negatif entropiye girmesine yol açabilir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma”, ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyi ile müdürlerin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? ” şeklinde ifade edilmişti. Dağıtıcı liderlik boyutlarının ilgili demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için parametrik olmayan testlerden Mann – Whitney U ve Kruskal – Wallis testlerinden yararlanılmış, elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların cinsiyete göre değişimini gösteren Mann-Whitney U Testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Model Olma	Erkek	145	217.58	31548.50	18331.50	-1.17	0.24
	Kadın	271	203.64	55187.50			
	Toplam	416					
Etkileme	Erkek	145	216.63	31412.00	18468.00	-1.04	0.29
	Kadın	271	204.15	55324.00			
	Toplam	416					
Zorluklarla Başa Çıkma	Erkek	145	208.83	30281.00	19599.00	-0.04	0.96
	Kadın	271	208.32	56455.00			
	Toplam	416					
İmkân Tanıma	Erkek	145	215.92	31308.50	18571.50	-0.95	0.34
	Kadın	271	204.53	55427.50			
	Toplam	416					
Cesaretlendirme	Erkek	145	218.84	31731.50	18148.50	-1.32	0.18
	Kadın	271	202.97	55004.50			
	Toplam	416					

$p > .05$

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.7’de verilmiştir. Bu çizelgedeki bilgiler incelendiğinde, erkek ve kadın öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretim elemanlarının model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algı puanlarının, kadın öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu ancak beş liderlik alt boyutunda da bu farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, cinsiyet faktörünün yabancı diller yüksekokullarındaki ast-üst ilişkisinde belirleyici bir rol oynamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları Korkmaz (2011)’in bulguları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da kadın ve erkek öğretim elemanlarının müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları benzer çıkmıştır.

Yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Çizelge 4.8’de görülmektedir.

Çizelge 4.8. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların yaşa göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
Model Olma	20-30 Yaş (1)	143	197.54	9.70	3	0.02*	1-3 2-3
	31-40 Yaş (2)	159	198.05				
	41-50 Yaş (3)	79	240.69				
	51 Yaş Ve Üstü (4)	35	228.10				
	Toplam	416					
Etkileme	20-30 Yaş	143	199.05	4.77	3	0.18	-
	31-40 Yaş	159	202.51				
	41-50 Yaş	79	228.73				
	51 Yaş Ve Üstü	35	228.66				
	Toplam	416					
Zorluklarla Başa Çıkma	20-30 Yaş	143	197.57	6.44	3	0.09	-
	31-40 Yaş	159	202.30				
	41-50 Yaş	79	235.84				
	51 Yaş Ve Üstü	35	219.63				
	Toplam	416					
İmkân Tanıma	20-30 Yaş	143	200.17	7.81	3	0.05*	1-3 2-3
	31-40 Yaş	159	198.06				
	41-50 Yaş	79	239.06				
	51 Yaş Ve Üstü	35	221.00				
	Toplam	416					
Cesaretlendirme	20-30 Yaş (1)	143	196.64	8.16	3	0.04*	1-3 2-3
	31-40 Yaş (2)	159	200.73				
	41-50 Yaş (3)	79	239.21				
	51 Yaş Ve Üstü (4)	35	222.94				
	Toplam	416					

* $p \leq 0.05$

Çizelge 4.8 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, farklı yaş gurubundaki öğretim elemanlarının etkileme ve zorluklarla başa çıkma boyutlarına ilişkin algıları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamazken ($p > 0.05$), farklı yaş grubundaki öğretim elemanlarının model olma, imkan tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p \leq 0.05$) bulunmuştur. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi

karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 20-30 yaş ile 41-50 yaş arasında olan öğretim elemanları ($U=4487.50$, $Z= -2.63$, $p<.05$) ile 31-40 ile 41-50 yaş arasındaki öğretim elemanları ($U=4938.00$, $Z= -2.80$, $p<.05$) arasında model olma boyutuna ilişkin algılarda farklılık gözlenmektedir. Ayrıca, 20-30 yaş ile 41-50 yaş arasında olan öğretim elemanları ($U=4628.00$, $Z= -2.31$, $p\leq.05$) ile 31-40 ile 41-50 yaş arasındaki öğretim elemanlarının ($U=4980.50$, $Z=-2.68$, $p<.05$) imkan tanıma boyutuna ilişkin algıları arasında da ($p<0.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer bir şekilde, 20-30 yaş ile 41-50 yaş arasında olan öğretim elemanları ($U=4501.50$, $Z= -2.57$, $p<.05$) ile 31-40 ile 41-50 yaş arasındaki öğretim elemanlarının ($U=5091.00$, $Z=-2.45$, $p<.05$) cesaretlendirme boyutuna ilişkin algıları arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 41-50 yaş arasında olan öğretim elemanlarının model olma, imkan tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algı puanlarının, 20-30 yaş ve 31-40 yaş arasında olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretim elemanlarının, 41-50 yaş grubundaki öğretim elemanlarına oranla, müdürlerini, örnek oluşturma ve kişisel değerleri açığa kavuşturma becerileri, güvenmeyi ve birlikteliği arayarak, ortak amaçlar taşıyan ve gücü paylaşan enerjik ve kazanan takımlar oluşturma becerileri ile başarıyı kutlayarak, kendilerini yüreklendirme becerileri açısından daha fazla eksik gördükleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretim elemanlarının mesleki deneyim kazanmak için güçlü bir rol modele ihtiyaç duydukları ve yaptıkları işlerin sonucunda olumlu veya olumsuz geri bildirim almak istedikleri de söylenebilir.

Görev yaptıkları okulda 0-10 yıl arası, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü bir zamandan beri çalışan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algılarının Kruskal- Wallis testi sonuçları Çizelge 4.9'da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların mesleki kıdeme göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
Model Olma	0-10 Yıl	206	198.66	4.53	2	0.10	-
	11-20 Yıl	144	211.35				
	21 Yıl Ve Üstü	66	232.98				
	Toplam	416					
Etkileme	0-10 Yıl	206	199.95	3.05	2	0.21	-
	11-20 Yıl	144	211.84				
	21 Yıl Ve Üstü	66	227.90				
	Toplam	416					
Zorluklarla Başa Çıkma	0-10 Yıl	206	201.81	3.04	2	0.21	-
	11-20 Yıl	144	208.04				
	21 Yıl Ve Üstü	66	230.39				
	Toplam	416					
İmkân Tanıma	0-10 Yıl	206	203.20	2.40	2	0.30	-
	11-20 Yıl	144	206.90				
	21 Yıl Ve Üstü	66	228.55				
	Toplam	416					
Cesaretlendirme	0-10 Yıl	206	201.08	3.59	2	0.16	-
	11-20 Yıl	144	208.16				
	21 Yıl Ve Üstü	66	232.40				
	Toplam	416					

p>0.05

Çizelge 4.9'daki analiz sonuçlarına göre, buldukları okulda farklı yıl gruplarında çalışan öğretmenlerin dağıtıcı liderliğin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme alt boyutlarına ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Başka bir ifadeyle, halen görev yaptıkları yüksekokullarda 0-10 yıl arası, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü bir zamandan beri çalışan öğretim elemanlarının müdürlerinin dağıtıcı liderlik ve ilgili boyutlardaki davranışlara ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, yeni bir liderlik anlayışı olarak görülen dağıtıcı liderliğe ilişkin davranışların, öğretim elemanları tarafından, kurumda çalıştıkları süreden bağımsız olarak algılanabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Farklı bölümlerden mezun olan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderliğin alt boyutlarına ilişkin algıları arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Çizelge 4.10'da verilmiştir.

Çizelge 4.10. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların mezun olunan bölümlere göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
Model Olma	İngilizce Öğretmenliği	266	198.94	6.35	5	0.27	-
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	84	232.59				
	Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı	13	203.50				
	İngilizce Mütercim Tercümanlık	15	219.73				
	İngiliz Dil Bilimi	12	236.58				
	Diğer	26	211.56				
	Toplam	416					
	Etkileme	İngilizce Öğretmenliği	266				
İngiliz Dili Ve Edebiyatı		84	230.19				
Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı		13	174.69				
İngilizce Mütercim Tercümanlık		15	206.87				
İngiliz Dil Bilimi		12	217.79				
Diğer		26	207.06				
Toplam		416					
Zorluklarla Başa Çıkma		İngilizce Öğretmenliği	266	202.12	5.43	5	0.36
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	84	230.38				
	Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı	13	194.96				
	İngilizce Mütercim Tercümanlık	15	209.40				
	İngiliz Dil Bilimi	12	242.50				
	Diğer	26	193.69				
	Toplam	416					
	İmkân Tanıma	İngilizce Öğretmenliği	266	198.75			
İngiliz Dili Ve Edebiyatı		84	233.29				
Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı		13	178.35				
İngilizce Mütercim Tercümanlık		15	232.60				
İngiliz Dil Bilimi		12	206.92				
Diğer		26	230.06				
Toplam		416					
Cesaretlendirme		İngilizce Öğretmenliği	266	196.19	9.89	5	0.07
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	84	236.30				
	Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı	13	238.81				
	İngilizce Mütercim Tercümanlık	15	224.67				
	İngiliz Dil Bilimi	12	190.71				
	Diğer	26	228.37				
	Toplam	416					

p>0.05

Çizelge 4.10 incelendiğinde, farklı bölümlerden mezun olan öğretim elemanlarının model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algıları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgudan hareketle, farklı bölümlerden mezun olmanın dağıtıcı liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları etkilemediği, öğretim elemanının mezun olduğu alanın, öğretim elemanlarına uygulanan liderlik tarzına yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırmada güçlü bir etmen olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretim elemanlarının karşılaştıkları liderlik felsefesine ilişkin bir fikir sahibi olmaları için mezun oldukları alandan çok yönetsel davranışların ve bunların nasıl algılandığının belirleyici bir kriter olduğu söylenebilir.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan farklı eğitim düzeylerine sahip öğretim elemanlarının, müdürlerin dağıtıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann – Whitney U sonuçları ile ilgili bilgiler Çizelge 4.11’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.11. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre değişimini gösteren Mann – Whitney U testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Model Olma	Lisans	194	231.94	44996.50	16986.50	-3.86	0.00*
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	222	188.02	41739.50			
	Toplam	416					
Etkileme	Lisans	194	225.19	43686.00	18297.00	-2.73	0.00*
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	222	193.92	43050.00			
	Toplam	416					
Zorluklarla Başa Çıkma	Lisans	194	230.15	44650.00	17333.00	-3.56	0.00*
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	222	189.58	42086.00			
	Toplam	416					
İmkân Tanıma	Lisans	194	230.73	44761.00	17222.00	-3.63	0.00*
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	222	189.08	41975.00			
	Toplam	416					
Cesaretlendirme	Lisans	194	228.34	44297.50	17685.50	-3.24	0.00*
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	222	191.16	42438.50			
	Toplam	416					

* $p<.05$

Çizelge 4.11'de öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların öğretim elemanlarının eğitim derecelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, lisans ve lisansüstü eğitim durumunda olan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim durumu lisans olan öğretim elemanlarının model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algı puanlarının, eğitim durumu lisansüstü olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının eğitim düzeyleri arttıkça müdürlerinden liderlik ile ilgili beklentilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderliğin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algılarının müdürlerin akademik ünvanlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Çizelge 4.12'de verilmektedir.

Çizelge 4.12. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların müdürlerin akademik ünvanlarına göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Müdürün Akademik Unvanı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
Model Olma	Okutman	42	218.37	9.02	4	0.06	-
	Öğretim Görevlisi	30	260.42				
	Yrd. Doç. Dr.	89	214.43				
	Doç. Dr.	58	188.22				
	Prof. Dr.	197	201.78				
	Toplam	416					
Etkileme	Okutman	42	183.98	8.30	4	0.08	-
	Öğretim Görevlisi	30	255.27				
	Yrd. Doç. Dr.	89	220.87				
	Doç. Dr.	58	203.90				
	Prof. Dr.	197	202.38				
	Toplam	416					
Zorluklarla Başa Çıkma	Okutman	42	200.93	8.84	4	0.07	-
	Öğretim Görevlisi	30	267.78				
	Yrd. Doç. Dr.	89	201.30				
	Doç. Dr.	58	198.26				
	Prof. Dr.	197	207.36				
	Toplam	416					
İmkân Tanıma	Okutman	42	214.10	8.74	4	0.07	-
	Öğretim Görevlisi	30	259.98				
	Yrd. Doç. Dr.	89	218.87				
	Doç. Dr.	58	198.88				
	Prof. Dr.	197	197.61				
	Toplam	416					
Cesaretlendirme	Okutman	42	224.25	9.31	4	0.05*	2-4 2-5
	Öğretim Görevlisi	30	257.62				
	Yrd. Doç. Dr.	89	216.94				
	Doç. Dr.	58	188.65				
	Prof. Dr.	197	199.70				
	Toplam	416					

* $p \leq 0.05$

Çizelge 4.12 incelendiğinde, farklı akademik ünvana sahip müdürlerle çalışan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma ve imkân tanıma boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > 0.05$); cesaretlendirme boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p \leq 0.05$) bulunmuştur. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, akademik unvanı “Öğretim Görevlisi” ile “Doç.Dr.” olan müdürlerle çalışan öğretim elemanları ($U=558.50$, $Z= -2.83$, $p < .05$) ile akademik unvanı “Öğretim Görevlisi” ile “Prof.Dr.” olan müdürlerle çalışan öğretim elemanları ($U=2169.50$, $Z= -2.41$, $p < .05$) arasında cesaretlendirme boyutuna ilişkin algılarda farklılık

gözlenmektedir. Bu sonuca göre, müdürlerin akademik ünvanlarının ve eğitim düzeylerinin artmasının, öğretim elemanları ile aralarına daha fazla mesafe olmasına neden olmaktadır denilebilir. Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin akademik unvan dereceleri arttıkça hiyerarşik düzenin daha da belirgin hale geldiği, takipçilerinin başarılarına ilişkin farkındalıklarının azaldığı ve bunun sonucu olarak öğretim elemanlarını yüreklendirici davranışlar göstermedikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının kendi akademik ünvanlarına yakın unvana sahip müdürlere ilişkin cesaretlendirme davranışlarını daha güçlü algıladıkları sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.13'te yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algılarının müdürlerin uzmanlık alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann –Whitney U analizi ile incelenmiştir.

Çizelge 4.13. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıların müdürlerin uzmanlık alanlarına göre değişimini gösteren Mann – Whitney U testi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	Müdürün Uzmanlık Alanı	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Model Olma	Yabancı Diller (İng. Alm. Frsz.)	257	207.82	53409.50	20256.50	-0.15	0.87
	Diğer	159	209.60	33326.50			
	Toplam	416					
Etkileme	Yabancı Diller (İng. Alm. Frsz.)	257	200.55	51542.50	18389.50	-1.77	0.07
	Diğer	159	221.34	35193.50			
	Toplam	416					
Zorluklarla Başa Çıkma	Yabancı Diller (İng. Alm. Frsz.)	257	203.97	52420.00	19267.00	-1.01	0.31
	Diğer	159	215.82	34316.00			
	Toplam	416					
İmkân Tanıma	Yabancı Diller (İng. Alm. Frsz.)	257	200.22	51455.50	18302.50	-1.84	0.06
	Diğer	159	221.89	35280.50			
	Toplam	416					
Cesaretlendirme	Yabancı Diller (İng. Alm. Frsz.)	257	200.49	51526.50	18373.50	-1.78	0.07
	Diğer	159	221.44	35209.50			
	Toplam	416					

p>0.05

Çizelge 4.13'te görüldüğü gibi, müdürlerinin uzmanlık alanları yabancı diller olan ve alan dışından bir müdürle çalışan öğretim elemanlarının dağıtıcı

liderlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p>0.05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürlerinin uzmanlık alanı “diğer” olan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderliğin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarına ilişkin algı puanları, uzmanlık alanı yabancı diller olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olmasına rağmen, her beş dağıtıcı liderlik alt boyutunda, bu farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan, liderlik ile alandan olma değişkenin birbirlerinden bağımsız olduğu; yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin alandan ya da alan dışından olmalarının kendi liderlik davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı, öğretim elemanlarının okul müdürlerini, gösterdikleri liderlik özellikleri ile değerlendirdikleri sonucu çıkarılabilir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumları hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmişti.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla; öğretim elemanlarının ‘Minnesota İş Doyum Ölçeğinin boyutlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen frekans, ortalama puanları ve katılma dereceleri hem boyutlar bazında hem de genel olarak ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerine ilişkin sonuçlar Çizelge 4.14’te yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri

Katılım Düzeyi	İş Doyumu		İçsel Doyum		Dışsal Doyum	
	f	%	f	%	f	%
Hiç memnun değilim	5	1	5	1	12	3
Memnun değilim	13	3	8	2	80	19
Kararsızım	132	32	76	18	151	36
Memnunum	217	52	244	59	147	35
Çok memnunum	49	12	83	20	26	7
Toplam	416	100	416	100	416	100
Medyan	4.00		4.00		3.00	

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeylerine bakıldığında, 5 öğretim elemanının “Hiç memnun değilim”, 13 öğretim elemanının “Memnun değilim”, 132 öğretim elemanının “Kararsızım”, 217 öğretim elemanının “Memnunum” ve 49 öğretim elemanının ise “Çok memnunum” şeklinde değerlendirme yaptığı görülmüştür. Dağılım normal olmadığından, 416 kişinin verdiği cevapların medyanına bakıldığında, öğretim elemanlarının, iş doyumlarına ilişkin algılarının “Memnunum” ($m = 4.00$) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumunu alt boyutlarından içsel doyum düzeylerine bakıldığında, 5 öğretim elemanının “Hiç memnun değilim”, 8 öğretim elemanının “Memnun değilim”, 76 öğretim elemanının “Kararsızım”, 244 öğretim elemanının “Memnunum” ve 83 öğretim elemanının ise “Çok memnunum” şeklinde değerlendirme yaptığı görülmüştür. Dağılım normal olmadığından, 416 kişinin verdiği cevapların medyanına bakıldığında, öğretim elemanlarının, içsel doyumlarına ilişkin algılarının “Memnunum” ($m = 4.00$) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının içsel doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumunu alt boyutlarından dışsal doyum düzeylerine bakıldığında, 12 öğretim elemanının “Hiç memnun değilim”, 80 öğretim elemanının “Memnun değilim”, 151 öğretim elemanının “Kararsızım”, 147 öğretim elemanının “Memnunum” ve 26 öğretim elemanının ise “Çok memnunum” şeklinde değerlendirme yaptığı görülmüştür. Dağılım normal olmadığından, 416 kişinin verdiği cevapların medyanına bakıldığında, öğretim elemanlarının, iş doyumlarına ilişkin algılarının “Kararsızım” ($m = 3.00$) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının “orta” düzeyde dışsal doyum düzeyine sahip oldukları, dışsal doyum memnuniyetlerine ilişkin net bir fikirleri olmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Alt boyutlara ilişkin bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda incelenmiştir.

4.3.1. İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

İçsel doyum alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.15'te verilmiştir.

Çizelge 4.15. İçsel doyum alt boyutuna ilişkin bulgular

	Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
1.	İşimin benim tüm zamanımı almasından	416	2.92	3.00	1.150	Kararsızım
2.	İşimin bana yalnız çalışabilme olanağı vermesinden	416	3.93	4.00	0.890	Memnunum
3.	İşimin bana zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesinden	416	4.07	4.00	0.943	Memnunum
4.	İşimin bana toplumda bir statü sahibi olma fırsatı vermesinden	416	4.26	4.00	0.848	Memnunum
7.	İşimin vicdanıma ters düşmeyen şeyler yapabilme fırsatı vermesinden	416	3.91	4.00	1.110	Memnunum
8.	İşimi kaybetme korkumun bulunmamasından	416	4.09	4.00	0.945	Memnunum
9.	İşimin bana başkaları için bir şeyler yapma fırsatı vermesinden	416	4.43	5.00	0.779	Çok memnunum
10.	İşimin bana başkalarına ne yapmaları gerektiğini söyleme fırsatı vermesinden	416	3.60	4.00	0.989	Memnunum
11.	İşimin bana becerilerimi kullanarak bir şeyler yapma fırsatı vermesinden	416	4.28	4.00	0.858	Memnunum
15.	İşimin bana kendi kararlarımı verme özgürlüğü sağlamasından	416	3.54	4.00	1.196	Memnunum
16.	İşimin bana kendi yöntemlerimi deneme fırsatı vermesinden	416	3.87	4.00	1.065	Memnunum
20.	İşimden elde ettiğim başarı duygusundan	416	4.05	4.00	1.038	Memnunum
	İçsel doyum	416	3.94	4.00	0.752	Memnunum

Çizelge 4.15'deki medyan değerleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının içsel doyum boyutundaki "İşimin bana başkaları için bir şeyler yapma fırsatı vermesinden" önermesine "Çok memnunum" cevabıyla en yüksek düzeyde katıldıkları, "İşimin benim tüm zamanımı almasından"

önermesine de “Kararsızım” cevabıyla en düşük düzeyde katıldıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim elemanları içsel doyum boyutundaki kalan on maddeye ise “ Memnunum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretim elemanları sadece işte geçirdikleri zamanı değil aynı zamanda iş dışında da iş ile ilgili yaptıkları hazırlık ve çalışmalarını da hesaba katarak işlerinin fazla vakitlerini aldığını ifade etmişlerdir denilebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının yoğun ders saatlerinden şikayetçi oldukları ve bu yoğunluğun iş doyumlarını negatif yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Öte yandan, öğretim elemanlarının başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin doyumla ilgili öğelerden memnun düzeyde iş doyumunu sağladıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları “İşimin bana toplumda bir statü sahibi olma fırsatı vermesinden” önermesine “Memnunum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu Gergin’in (2006) bulgularıyla örtüşmektedir. Gergin’e göre öğretmenler açısından işin sağladığı statü önemlidir. Ayrıca, işin prestij ve saygınlık kazandırması da iş doyumunu sağlayan bir etken olarak görülmektedir. Bu bulguda olduğu gibi, öğretmenlerin işin düzeyi (statü) yönüyle doyumlu çıkmaları normaldir; çünkü öğretmenlik mesleğinin eskiden gelen ve devam eden bir saygınlığı vardır. Saygınlık, Maslow’un İhtiyaçlar Merdiveni’nde üst düzey bir güdüleyici ve ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu üst düzey ihtiyacın karşılanmış olması, öğretmenlerin iş doyumunu arttıracakı düşünülebilir.

4.3.2. Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Dışsal doyum alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri ve katılım düzeyleri Çizelge 4.16 ‘da verilmiştir.

Çizelge 4.16. Dışsal doyum alt boyutuna ilişkin bulgular

	Madde	n	\bar{X}	Medyan	Ss	Katılım Düzeyi
5	Yöneticimin çalışanlarına karşı tavır ve davranışlarından	416	3.13	3.00	1.353	Karasızım
6	Yöneticimin karar verme konusundaki yeterliliğinden	416	3.12	3.00	1.307	Karasızım
12	İşyerinde kurum politikalarının uygulanma biçiminden	416	2.71	3.00	1.244	Karasızım
13	İş yükümden	416	3.00	3.00	1.265	Karasızım
14	İşimde ilerleme fırsatımın bulunmasından	416	3.20	3.00	1.320	Karasızım
17	Çalışma koşullarımdan	416	3.20	3.00	1.206	Karasızım
18	İş arkadaşlarımdan birbirleriyle iyi geçinmelerinden	416	3.65	4.00	1.156	Memnunum
19	İyi bir iş yaptığımda aldığım övgülerden	416	3.54	4.00	1.190	Memnunum
	Dışsal doyum	416	3.23	3.00	0.928	Karasızım

Çizelge 4.15'deki medyan değerleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen elemanlarının dışsal doyum boyutundaki "İş arkadaşlarımdan birbirleriyle iyi geçinmelerinden" ve "İyi bir iş yaptığımda aldığım övgülerden" önermelerine "Memnunum" cevabıyla en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen elemanlarının iş arkadaşlarıyla iyi iletişim kurdukları ve bu iletişimin iş doyumlarına pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca yapılan iş sonucu müdürleri tarafından takdir görmelerinin de iş doyumlarını artırıcı bir etmen olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, Güllü (2009)'nün araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin hayatlarının büyük bölümünü geçirdikleri çalışma ortamındaki çalışma arkadaşları iş doyum göre elde edilen bulgularda ikinci sırada yer alan boyuttur. Çalışma ortamındaki huzur ve güven büyük ölçüde çalışma arkadaşları arasındaki uyumla sağlanır. Bu sebeple kişiyi destekleyen, fikirlerini paylaşan ve dinleyen, birlikte çalışmaktan mutluluk duyulan iş arkadaşları öğretmenlerin işlerinden sağladıkları doyumunu arttırmakta önemli bir boyuttur.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ilgili boyuttaki kalan altı maddeye de “Kararsızım” cevabıyla “orta” düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının işin çevresine ait öğelerden edindikleri iş doyumları hakkında net bir algılarının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Buna göre, öğretim elemanlarının, müdürlerinin liderlik politikaları ve uyguladıkları denetim şekilleri açısından “orta” düzeyde iş doyumunu sağladıkları söylenebilir. Bu bulgu da ast üst ilişkilerinde problem olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının çalışma koşullarından da çok hoşnut olmadıkları bunun da kurumlarında özellikle fiziksel açıdan eğitim öğretim fırsatlarının yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdiği “İşimde ilerleme fırsatının bulunmasından” önermesine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının işlerinde yükselme olanaklarını yetersiz buldukları bu yüzden işte yükselme konusunda çok da doyum sağlamadıkları sonucuna ulaşılabılır. Başaran (1992) yükselme olanaklarının, iş görenin doyumunda önemli bir değişken olduğunu, yükselme olasılığının yüksekliği, sıklığı, adil olması ve yükselme istekliliğinin iş görende var olmasının iş doyumunu arttırdığını ifade etmektedir. Başka bir deyişle yükselme olanakları önemli bir iş doyum kaynağıdır (Akt, Güllü, 2009: 83).

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iş doyumları; cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyi ile müdürlerin akademik ünvanları ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğretim elemanlarının iş doyumunun, ilgili demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için nonparametrik testlerden Mann – Whitney U ve Kruskal – Wallis testlerinden yararlanılmış, elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Çizelge 4.17. İş doyumuna ilişkin algıların cinsiyete göre değişimini gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
İş Doyumu	Erkek	145	196.77	28532.00	17947.00	-	0.11
	Kadın	271	214.77	58204.00			
	Toplam	416					

$p > 0.05$

Çizelge 4.17’de öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, erkek ve kadın öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p > 0.05$). Bu çalışmada erkek ve kadın öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin benzer olması, iş doyumunun cinsiyet değişkeninden çok toplumda işgal edilen sosyal statü ve rol, yapılan meslek ve bireyleri çalışmaya yöneltten amaçların türü gibi farklı değişkenlere göre şekillenmesinden kaynaklanmaktadır denilebilir.

Araştırmanın bulguları Demir (2001), Gergin (2006) ve Canbay (2007)’in cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları ile paralellik göstermektedir. Her üç çalışmada da ilköğretim okulu öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin, “cinsiyet” değişkeni yönüyle önemli bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Alan yazında yapılan çalışmalar, cinsiyet değişkeninin iş tatmininde bir etken olmasına rağmen hangi cinsin daha çok doyum sağladığı konusunda tutarsız sonuçlar göstermektedir (Balci, 1985: 10). Eren, iş devamsızlığını etkileyen faktörleri inceleyen çalışmasında, cinsiyet ve iş devamsızlığı arasındaki ilişkiyi arayan araştırmacıların, kadınların erkeklerden daha çok devamsız olduğu sonucuna vardıklarını aktarmakta ve bu durumu kadınların erkeklere oranla işlerine daha az bağlı olmaları ile açıklamaktadır (Eren, 1998: 216).

Yabancı diller yüksekokullarında çalışan farklı yaş grubundaki öğretim elemanlarının iş doyumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını çözümlmek için yapılan analiz sonuçları Çizelge 4.18’de verilmektedir.

Çizelge 4.18. İş doyumuna ilişkin algıların yaşa göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
İş Doyumu	20-30 Yaş (1)	143	207.39	12.43	3	0.01*	2-3 2-4
	31-40 Yaş (2)	159	189.43				
	41-50 Yaş (3)	79	234.77				
	51 Yaş Ve Üstü (4)	35	240.39				
	Toplam	416					

*p<0.05

Çizelge 4.18 incelendiğinde, farklı yaşlardaki öğretim elemanlarının iş doyumunu boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p<0.05) belirlenmiştir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 31-40 yaş ile 41-50 yaş arasında olan öğretim elemanlarının (U=4874.00, Z= -3.12, p<.05); 31-40 yaş ile 51 yaş ve üstü olan öğretim elemanlarının (U=2122.00, Z= -2.39, p<.05) iş doyumunu boyutuna ilişkin algıları arasında (p<0.05) anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-40 yaş arasında olan öğretim elemanlarının iş doyumunu algı puanlarının, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üstü olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. 31-40 yaş grubunu 20-30 yaş grubu takip etmektedir. En yüksek iş doyumunu algı puanlarına 51 yaş ve üstü öğretim elemanlarının sahip olduğu görülmektedir. Bu da artan yaşla birlikte yönetsel beklentilerin aksi yönde azalması ve eksikliklerin kanıksanması olarak yorumlanabilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının deneyimleri sonucu, yaşanan olumsuzluklardan ders alıp, bunları birer avantaja çevirebilme becerisine sahip oldukları da söylenebilir. Öğretim elemanları işe ilk başladıkları zamanki idealist amaçlarını, zaman geçtikçe ve deneyimleri arttıkça daha gerçekçi beklentilere dönüştürürler. Bu da iş doyumunu sağlamalarına yol açar.

Araştırmanın bulguları Gündüz’ün (2008) bulguları ile paralellik göstermektedir. Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş

doyumunu etkileyen faktörleri algılamalarının değerlendirilmesi sonucunda, 21-30 ve 31-40 yaş gruplarının 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum 21-30 ve 31-40 yaş gruplarının diğer yaş gruplarına göre yaşları gereği hayattan ve işlerinden beklentileri daha fazla olduğundan, okuldaki mevcut durumu olduğu gibi kabul etmeyerek iş doyumunu etkileyen faktörleri yeterli görmediklerinden kaynaklanabilir (Gündüz, 2008: 71).

Öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarının meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek için yapılan Kruskal –Wallis analizleri, farklı mesleki kıdemlerde olan öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) olduğunu göstermiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için değişik sayıda ikili Mann – Whitney U analizleri yapılmıştır. Çizelge 4.19 bu amaçla yapılan Kruskal – Wallis ve Mann – Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Çizelge 4.19. İş doyumuna ilişkin algıların mesleki kıdeme göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
İş Doyumu	0-10 Yıl (1)	206	203.52	7.15	2	0.03*	1-3
	11-20 Yıl (2)	144	200.58				
	21 Yıl Ve Üstü (3)	66	241.33				
	Toplam	416					

* $p<0.05$

Çizelge 4.19 incelendiğinde, , 0-10 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının($U=5586.00$, $Z= -2.38$, $p<.05$) ve 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının($U=3797.50$, $Z= -2.62$, $p<.05$) iş doyumuna ilişkin algıları arasında ($p<0.05$) anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algı puanlarının, 0-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle mesleki hizmet süresi arttıkça öğretim elemanlarının iş doyumunun da arttığı söylenebilir. Mesleki hizmet süresinin ilerlemesinin öğretim elemanlarının deneyimlerini arttırdığı, meslek adına yapmak istediklerini gerçekleştirebildikleri, daha iyi statülere gelme imkânlarının arttığı, böylelikle mesleki doyuma da ulaştıkları söylenebilir.

İlgili alt problemin bulguları Öztürk ve Özdemir'in 2003 yılında yaptıkları "İşletmelerde personel güçlendirmeye dayalı iş doyumunun artırılması" başlıklı çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. İlgili araştırmaya göre de, işe yeni başlayan, tecrübesi az olan kişiler genellikle bir uyum süreci içerisindeyler. Bir işletmeye arzuladığı pozisyonda çalışmak amacıyla başvuran ve işe alınan kişi, gerçekçi olmayan üst seviyede beklentiler içerisindedir. Zamanla beklentilerini karşılayamayınca doyumsuzluk duygusuna kapılır. Bu anlamda çalışma yaşamını tanıyan ve zaman içerisinde hedeflediği beklentilerine ulaşmak isteyen birey, içinde bulunduğu andaki olumsuzlukları içselleştirerek, iş doyumunu düzeyini yükseltebilir. Yani tecrübe ve belirli bir işte çalışma süresi arttıkça iş doyumunu duygusu da artar (Akt, Tülek, 2008:26).

Araştırmanın öğretim elemanlarının iş doyumunun mesleki kıdeme göre farklılaştığına ilişkin bulguları Öztürk (2011)'ün bulguları ile paralellik göstermektedir. Öztürk'e göre 10-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre alt boyutlar bakımından daha olumlu görüş içindedir.

Araştırmanın bulguları Gergin (2006)'in bulguları ile de örtüşmektedir. İlgili araştırmada işin düzeyine ilişkin algıların hizmet süresine göre betimsel verileri incelendiğinde, en olumlu algının 21 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlik mesleğinde, yirminci yıldan sonra işin düzeyine ilişkin doyum en yüksek olmuştur. Bu dönemde öğretmenler artık mesleki kariyerin son zamanlarındadır ve başka mesleğe geçme ya da başka bir meslek seçme gibi olanakları olmadığı için, kendi mesleklerine ilişkin doyumları daha yüksek çıkmış olabilir.

Çizelge 4.20 farklı bölümlerden mezun olup yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamaya yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarını göstermektedir.

Çizelge 4.20. İş doyumuna ilişkin algıların mezun olunan bölümlere göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

	Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
İş Doyumu	İngilizce Öğretmenliği	266	201.45	8.49	5	0.13	-
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	84	224.92				
	Amerikan Kültürü Ve Edebiyatı	13	166.62				
	İngilizce Mütercim Tercümanlık	15	241.83				
	İngiliz Dil Bilimi	12	190.46				
	Diğer	26	237.60				
	Toplam	416					

$p > 0.05$

Kruskal Wallis test sonuçları incelendiğinde, farklı bölümlerden mezun olan öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir ($p > 0.05$). Bu bulgudan hareketle, farklı bölümlerden mezun olmanın öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeyi için belirleyici bir etken olmadığı, başka bir deyişle farklı bölümlerden mezun olan öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye'deki gerek devlet gerekse özel üniversitelerin bünyelerindeki yabancı diller yüksekokullarında farklı bölümlerden mezun öğretim elemanları istihdam edilmektedir. Aslında yapılan iş öğretmenliktir ve tercihen öğretmenlik mezunlarının bu bölümlerde çalışmaları gerekmektedir. Ancak Türkiye'de, öğretmenlik dışındaki diğer alanlardan (İngiliz Dili Ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dil Bilimi ve diğer dillerdeki öğretmenlik alanı dışındaki alanlar) mezun olan bireyler için yeterli ve doyurucu iş imkanları olmamasından dolayı, bu bireyler zorunlu olarak eğitim alanına kaymaktadır. Mezun oldukları alan dışında çalışmak zorunda kalmalarının, ilgili öğretim elemanlarının iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemesi olasıdır. Bu araştırmanın bulgularına göre, yaşamlarını idame ettirebilmek amacı ile mezun oldukları alan dışında çalışmak zorunda olan öğretim elemanlarının bu zorunluluk karşısında iş doyumlarının azalmaması, Maslow'un, ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk iki sırada yer alan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaç türüne neden *temel (birincil) ihtiyaçlar* adını verdiğiine ilişkin güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarının eğitim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.21’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.21. İş doyumuna ilişkin algıların eğitim durumuna göre değişimini gösteren Mann-Whitney U sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
İş Doyumu	Lisans	19	221.15	42902.50	19080.5	-2.21	0.03
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	22	197.45	43833.50			
	Toplam	41			0		*
			6				

*p<0.05

Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretim elemanlarının iş doyum boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında lisans mezunu öğretim elemanlarının iş doyum algı puanlarının, eğitim durumu lisansüstü olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu, iş doyum boyutunda bu farkların anlamlı olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, öğretim elemanlarının eğitim dereceleri arttıkça, yaptıkları iş ile ilgili beklentilerinin de buna paralel olarak arttığı ve bu beklentiler karşılanmadığında da tatmin düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Bu bulgularla tutarlı olarak, Tan (2003) ’in ilgili çalışmasında Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, “öğrenim durumu” değişkenine göre incelendiğinde, lisans ve lisansüstü (master, doktora) öğrenim durumu gruplarında, lisans mezunlarının iş doyum düzeyleri daha fazla çıkmıştır. Yani, öğrenim düzeyi arttıkça iş doyum düşmektedir. Yine, Gergin (2006)’in ilgili çalışmasında, öğretmenlerin iş doyum boyutlarından işin düzeyine ilişkin doyum algıları, öğrenim durumuna bağlı olarak farklılaşmıştır. Gergin’e göre, farklı öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin, işlerinin statüsü ile ilgili olarak farklı beklentiler içinde olması doğaldır. Kişi, öğrenim düzeyinin sağlaması gereken statü ve yeri, başka kurumlarda çalışanların öğrenim durumu ve statüsü ile karşılaştırır. Adil bir rol paylaşımı olmamışsa, kişinin

işinden doyumunu düşük olacaktır. Öğretmen lisesi mezuniyeti ile çalışan bir öğretmenle, yüksek lisansını yapmış bir öğretmenin statü beklentisinin farklı olması olağandır.

Bu bulgulara benzer biçimde, Canbay (2007)'in çalışmasında, iş doyum genel puanı, lisansüstü çalışma yapıp yapmama bağımsız değişkeni açısından ele alındığında doktora ünvanına sahip öğretmenlerle diğer gruptaki öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($F=3,895$ $p<0,005$). Bu kapsamda genel iş doyum puanlarına bakıldığında doktora ünvanına sahip öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre doyum seviyeleri düşüktür. Genel olarak iş tatmini alt boyutları incelendiğinde ise işle ilgili özellikler, ilerleme ile ilgili özellikler, ücretle ilgili özellikler alt boyutlarında da diğer gruplara göre daha az doyum sağladıkları görülmüştür. Elde ettikleri akademik kariyerin öğretmenlerin beklenti düzeyini yükselttiği, bunun sonucunda genel iş doyumlarının anlamlı derecede düşük çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

İş görenlerin eğitim durumu ile iş doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda eğitim düzeyleri yüksek olan iş görenlerin iş doyum düzeylerinin daha az eğitim görmüş olan iş görenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak böyle bir sonucun iş görenin eğitim durumuna uygun bir iş bulma olanağı ile sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden iş görenlerin eğitim durumlarına uygun bir işte çalıştıkları zaman daha çok iş doyumunu elde edebilecekleri söylenebilir (Demir, 2001: 30, akt, Tülek, 2008:27).

Çizelge 4.22'de öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarının müdürlerinin akademik ünvanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kruskal-Wallis analizleri, öğretim elemanlarının iş doyum boyutuna ilişkin algılarının, müdürlerinin akademik ünvanlarına göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($p<0.05$). Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Çizelge 4.22. İş doyumuna ilişkin algıların müdürlerin akademik ünvanlarına göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

	Müdürün Akademik Ünvanı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark
İş Doyumu	Okutman (1)	42	201.74	15.10	4	0.00*	
	Öğretim Görevlisi (2)	30	273.22				1-2
	Yrd. Doç. Dr. (3)	89	222.58				2-3
	Doç. Dr. (4)	58	201.62				2-4
	Prof. Dr. (5)	197	195.75				2-5
	Toplam	416					

*p<0.05

Yapılan analizler sonucunda, müdürlerinin akademik ünvanları okutman ile öğretim görevlisi olan(U=413.00, Z= -2.73, p<.05); öğretim görevlisi ile Yrd. Doç. Dr. olan(U=1008.50, Z= -2.20, p<.05); öğretim görevlisi ile Doç. Dr. olan(U=565.50, Z= -2.97, p<.05); öğretim görevlisi ile Prof. Dr. olan(U=1861.50, Z=-3.59, p<.05) öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıları arasında (p<0.05) anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, akademik ünvanı öğretim görevlisi olan müdürlerle çalışan öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algı puanlarının, ünvanı okutman, Yrd. Doç. Dr., Doç. Dr. ve Prof. Dr. olan müdürlerle çalışan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük iş doyum düzeyine Prof. unvanlı müdürlerle çalışan öğretim elemanları sahiptir. Bu bulgudan hareketle, müdürlerinin akademik ünvan dereceleri arttıkça öğretim elemanlarının iş doyumunun azaldığı söylenebilir.

Başaran (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel doyum düzeyleri ile müdürlerinin eğitim durumu arasında p<0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Buna göre ön lisans ve lisans eğitime sahip müdürlerle çalışan öğretmenlerin genel doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, yüksek lisans yapan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin genel doyum düzeylerinin belirgin bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarının müdürlerin uzmanlık alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Mann – Whitney U test sonuçları ile ilgili bilgiler Çizelge 4.23'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.23. İş doyumuna ilişkin algıların müdürlerin uzmanlık alanlarına göre değişimini gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları

	Müdürün Uzmanlık Alanı	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
İş Doyumu	Yabancı Diller (İng. Alm. Frsz.)	257	203.13	52205.50	19052.50	-1.27	0.20
	Diğer	159	217.17	34530.50			
	Toplam	416					

p>0.05

Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, müdürlerinin uzmanlık alanı yabancı diller ve diğer olan öğretim elemanlarının iş doyumuna boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (p>0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dil alanı dışında uzmanlığı olan müdürlerle çalışan öğretim elemanlarının iş doyumuna algı puanlarının, uzmanlık alanı yabancı diller olan müdürlerle çalışan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu ancak iş doyumuna boyutunda bu farkların anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin yabancı diller alanında uzman olmalarının, öğretim elemanlarının iş doyumuna üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, müdürlerin, öğretim elemanlarının gözünde çizdikleri liderlik resminin ve taşıdıkları liderlik vasıflarının, öğretim elemanlarının iş doyumuna ulaşmalarında daha önemli faktörler olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim elemanları ile aynı uzmanlık alanını paylaşmanın, daima iyi bir lider olmak ve öğretim elemanlarının iş tatminlerine katkıda bulunmak anlamına gelmeyeceği, hatta alan dışından işleyişe objektif bakabilmenin liderlik yetisini güçlendiren bir olgu olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumuna üzerine etkileri için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Dağıtıcı liderlik davranışları bağımsız değişken, öğretim elemanlarının iş doyumuna bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon

analizi sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının, öğretim elemanlarının iş doyumunun (iş doyumunu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak) ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, iş doyumunu etkileyen birçok faktör olmasının yanında, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının bu etkinin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre müdürlerin dağıtıcı liderlik davranışlarının, iş doyumunu düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Çizelge 4.24'te verilmektedir.

Çizelge 4.24 Dağıtıcı liderlik davranışları ile iş doyumunu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit Değer	2.38	0.09		26.15	.00
Dağıtıcı Liderlik Düzeyi	0.42	0.03	0.60	15.31	.00
R= .60 R ² =.36 P=.00 F= 234.30					

p<.05

Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkileri için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda iş doyum düzeylerine ait modeli %36 (R²=0.36) oranında açıklamaktadır. Anovadaki p değeri 0,05'den küçük olduğu için, söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablodaki her bir değişkenin p değerleri incelendiğinde p<0.05 olduğu için dağıtıcı liderlik davranışları iş doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı sonucuna varılmıştır. Bu alt problemin bulgularından hareketle yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını sergilemeleri; öğretim elemanlarına model olmaları, fırsat tanımaları, cesaretlendirmeleri, zorluklarla başa çıkmada onlara yol göstermeleri ve onları pozitif yönde etkilemelerinin öğretim elemanlarının iş doyumunu arttırıcı faktörler olduğu söylenebilir.

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı alt problemi "Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının içsel doyumlarını üzerine etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmişti. Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim

elemanlarının içsel doyumunu üzerine etkileri için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Dağıtıcı liderlik davranışları bağımsız değişken, öğretim elemanlarının içsel doyumunu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının, öğretim elemanlarının içsel doyumunun (içsel doyumunu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak) ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, iş doyumunun içsel boyutunu etkileyen birçok faktör olmasının yanında, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının bu etkinin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre müdürlerin dağıtıcı liderlik davranışlarının içsel doyum düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Çizelge 4.25'te verilmektedir.

Çizelge 4.25 Dağıtıcı liderlik davranışları ile içsel doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

İçsel Doyum Düzeyleri					
Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit Değer	3.02	0.10		29.67	.00
Dağıtıcı Liderlik Düzeyi	0.29	0.03	0.43	9.55	.00
R= .43 R ² =.18 P=.00 F= 91.22					

p<.05

Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının içsel doyumunu üzerine etkileri için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda içsel doyum düzeylerine ait modeli %18 (R²=0.18) oranında açıklamaktadır. Anovadaki p değeri 0,05'den küçük olduğu için, söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablodaki her bir değişkenin p değerleri incelendiğinde p<0,05 olduğu için dağıtıcı liderlik davranışları öğretim elemanlarının içsel doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı sonucuna varılmıştır. Bu alt problemin bulgularından hareketle yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını sergilemelerinin öğretim elemanlarının içsel doyumunu artırıcı bir özellik olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışı göstermeleri, öğretim elemanlarına zaman zaman işleri ile ilgili özerk kararlar alma fırsatı vermektedir. Öğretim elemanları buldukları konumdan ve bu konumu kaybetme korkularının olmamasından memnundurlar. Bu da işten tatmin olmalarını etkilemektedir.

4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın yedinci alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma” ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algıları içsel doyumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmişti. Dağıtıcı liderlik davranışlarının boyutlar bazında öğretim elemanlarının içsel doyumunu üzerine etkilerini belirlemek için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Dağıtıcı liderlik davranış boyutları bağımsız değişken, öğretim elemanlarının içsel doyumunu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının ayrı ayrı boyutlar şeklinde, öğretim elemanlarının içsel doyumunun (içsel doyumunu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak) ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre müdürlerin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme boyutlarındaki davranışların, içsel doyum düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Çizelge 4.26’da verilmektedir.

Çizelge 4.26 Dağıtıcı liderlik boyutları ile içsel doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

İçsel Doyum Düzeyleri					
Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	B	Standart hata	β	t	p
Sabit Değer	2.96	.11		26.72	0,00
Model Olma	0.09	.07	.12	1.19	0,23*
Etkileme	-0.01	.06	-.01	-.11	0,91*
Zorluklarla Başa Çıkma	-0.02	.07	-.30	-.33	0,74*
İmkân Tanıma	0.22	.06	.35	3.71	0,00
Cesaretlendirme	0.03	.06	.05	.52	0,60*
R= .47 R ² =.22 P=.00 F= 22.62					

*p>05

Dağıtıcı liderlik alt boyutlarının öğretim elemanlarının içsel doyumunu üzerine etkilerini belirlemek için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda içsel doyum düzeylerine ait modeli %22 (R²=0.22) oranında açıklamaktadır. Anovadaki p değeri 0.05’den küçük olduğu için söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablodaki imkân tanıma alt boyutundaki p değerleri incelendiğinde p<0.05 olduğu için

dağıtıcı liderliğin imkan tanıma alt boyutundaki davranışların öğretim elemanlarının içsel doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı, model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma ve cesaretlendirme alt boyutlarındaki davranışların ise öğretim elemanlarının içsel doyumuna katkıda bulunmadığı sonucuna varılmıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre okul müdürlerinin öğretim elemanlarını karara katmaları, onlara saygı ve itibar göstermeleri, onların mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar tanımaları öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeylerini güçlü bir şekilde etkilemektedir denilebilir.

4.8. ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının dışsal doyumları üzerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının dışsal doyumunu üzerine etkileri için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Dağıtıcı liderlik davranışları bağımsız değişken, öğretim elemanlarının dışsal doyumları bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının, öğretim elemanlarının dışsal doyumunun (dışsal doyumunu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak) ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, iş doyumunun dışsal boyutunu etkileyen birçok faktör olmasının yanında, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının bu etkinin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre müdürlerin dağıtıcı liderlik davranışlarının dışsal doyum düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Çizelge 4.27’de verilmiştir.

Çizelge 4.27 Dağıtıcı liderlik davranışları ile dışsal doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Dışsal Doyum Düzeyleri					
Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit Değer	1.35	0.10		13.68	.00
Dağıtıcı Liderlik Düzeyi	0.60	0.03	0.70	20.13	.00
R= .70 R ² =.49 P=.00 F= 405.19					

p<.05

Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının dışsal doyum üzerine etkileri için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda veriler, dışsal doyum düzeylerine ait modeli %49 (R²=0,49) oranında açıklamaktadır. Anovadaki p değeri 0.05'den küçük olduğu için söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablodaki her bir değişkenin p değerleri incelendiğinde p<0.05 olduğu için dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının dışsal doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını sergilemelerinin öğretim elemanlarının dışsal doyumuna katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, öğretim elemanlarının okul müdürleri ve çalışma arkadaşları ile olan pozitif ilişkileri ve okulda hakim olan liderlik felsefesinin uygulanma biçimi öğretim elemanlarının iş tatminini etkilemektedir denilebilir.

4.9. ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, dağıtıcı liderliğin “model olma”, “etkileme”, “zorluklarla başa çıkma”, “imkân tanıma” ve “cesaretlendirme” boyutlarına ilişkin algıları dışsal doyumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmişti. Dağıtıcı liderlik davranışlarının boyutlar bazında öğretim elemanlarının dışsal doyumunu üzerine etkilerini belirlemek için regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Dağıtıcı liderlik davranış boyutları bağımsız değişken, öğretim elemanlarının dışsal doyumunun bağımlı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının ayrı ayrı boyutlar şeklinde, öğretim elemanlarının dışsal

doyumunun (dışsal doyumunu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak) ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre müdürlerin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme boyutlarındaki davranışların, dışsal doyum düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Çizelge 4.28’de verilmektedir.

Çizelge 4.28 Dağıtıcı liderlik boyutları ile dışsal doyum ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Dağıtıcı Liderlik Alt Boyutları	İçsel Doyum Düzeyleri				
	B	Standart hata	β	t	p
Sabit Değer	1.28	.10		12.31	0.00
Model Olma	0.06	.07	.07	0.95	0.34*
Etkileme	0.06	.06	.04	0.97	0.33*
Zorluklarla Başa Çıkma	0.04	.06	.38	0.57	0.57*
İmkân Tanıma	0.29	.06	.22	5.27	0.00
Cesaretlendirme	0.17	.06	.07	3.08	0.00
R= . 74 R ² =.55 P=.00 F= 98.35					

*p>05

Dağıtıcı liderlik alt boyutlarının öğretim elemanlarının dışsal doyum üzerine etkilerini belirlemek için yapılan regresyon analiz tekniği sonucunda dışsal doyum düzeylerine ait modeli %55 (R²=0.55) oranında açıkladığı bulunmuştur. Anovadaki p değeri 0.05’den küçük olduğu için söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlıdır. Tablodaki imkân tanıma ve cesaretlendirme alt boyutlarındaki p değerlerini incelendiğinde, p<0.05 olduğu için dağıtıcı liderliğin imkân tanıma ve cesaretlendirme alt boyutlarındaki davranışların öğretim elemanlarının dışsal doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı, diğer boyutlardaki davranışların ise öğretim elemanlarının dışsal doyum düzeylerine anlamlı katkı yapmadığı sonucuna varılmıştır (p>0.05). Hangi boyutun dışsal doyum düzeyine daha anlamlı katkı yaptığı sorusuna yanıt aramak için katsayılar bakıldığında, dışsal doyum düzeyleri üzerinde en fazla etkiye sahip değişkenin imkân tanıma boyutu olduğu, cesaretlendirme boyutunun imkân tanıma boyutunu takip ettiği sonucuna varılabilir.

Bu bulgu araştırmanın yedinci alt probleminin bulguları ile örtüşmekte, dağıtıcı liderliğin “imkân tanıma” boyutu öğretim elemanlarının hem içsel hem de dışsal doyumları üzerinde etkili görünmektedir. İmkân tanıma boyutundaki maddeler bireylerin hem içsel hem de dışsal doyumlarına ilişkin öğelerden

oluşmaktadır. Buna göre, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin imkân tanıma boyutu altında yer alan davranışları göstermeleri, öğretim elemanlarının hem örgütsel hem de bireysel ihtiyaçlarını tatmin etmektedir denilebilir. Okul müdürlerinin, öğretim elemanlarını sadece bir çalışan değil aynı zamanda bir birey olarak görmelerinin, onların fikir, bilgi ve yeteneklerine değer vererek onları kurumsal kararlara katmalarının, onları hizmet içi eğitim seminerlerine, farklı alanlardaki eğitsel ya da sosyal kurslara veya ulusal ya da uluslararası bilimsel kongrelere göndererek, onların kişisel ve mesleki gelişimlerine imkan tanımalarının, öğretim elemanlarının genel iş doyumuna erişmeleri için önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler maddeler halinde yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme dağıtıcı liderliğin boyutlarıdır.
2. Yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının algılarına göre yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin yanıtlar "Ara sıra" düzeyinde çıkmıştır.
3. Öğretim elemanlarının dağıtıcı liderliğin boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme boyutları için medyan değeri 3.00 bulunmuştur. Öğretim elemanları, ilgili boyutlara ilişkin davranışların okullarında "Ara sıra" gösterildiğini bildirmişlerdir.
4. Yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının dağıtıcı liderliğin model olma ve cesaretlendirme alt boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 41-50 yaş arasında olan öğretim elemanlarının model olmak ve cesaretlendirmek boyutlarına ilişkin algı puanlarının, 20-30 yaş ve 31-40 yaş arasında olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

5. Öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin algılarının, eğitim derecelerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim durumu lisans olan öğretim elemanlarının model olmak, etkilemek, zorluklarla başa çıkmak, imkân tanımak ve cesaretlendirmek boyutlarına ilişkin algı puanlarının, eğitim durumu lisansüstü olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu, her beş dağıtıcı liderlik alt boyutta da bu farkların anlamlı olduğu söylenebilir.
6. İçsel doyum ve dışsal doyum iş doyumunun boyutlarıdır.
7. Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının genel iş doyumunu düzeyleri ile ilgili "Memnunum" (m =4.00), içsel doyum düzeyleri ile ilgili "Memnunum" (m =4.00) ve dışsal doyum düzeyleri ile ilgili "Kararsızım" (m =3.00) şeklinde görüş bildirdikleri saptanmıştır.
8. Yabancı diller yüksekokullarında çalışan farklı yaş grubundaki öğretim elemanlarının iş doyumları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-40 yaş arasında olan öğretim elemanlarının iş doyum algı puanlarının, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üstü olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. En yüksek iş doyum algı puanlarına 51 yaş ve üstü öğretim elemanlarının sahip olduğu görülmektedir.
9. Farklı mesleki kıdemlerde olan öğretim elemanlarının iş doyum boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının iş doyum algı puanlarının, 0-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
10. Eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretim elemanlarının iş doyum boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretim elemanlarının iş doyum algı puanları, lisansüstü eğitim alan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksektir.
11. Öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algıları müdürlerin akademik unvanlarına göre değişmektedir. Müdürlerinin akademik

ünvanı öğretim görevlisi olan öğretim elemanlarının iş doyumu algı puanlarının, okutman, Yrd. Doç. Dr., Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanına sahip yükseköğretim müdürleri ile çalışan öğretim elemanlarının algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

12. Yabancı diller yükseköğretim müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumu algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.
13. Yabancı diller yükseköğretim müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının içsel doyum algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.
14. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarından imkân tanımının öğretim elemanlarının içsel doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı ancak model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma ve cesaretlendirme alt boyutlarının öğretim elemanlarının içsel doyumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
15. Yabancı diller yükseköğretim müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının dışsal doyum algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.
16. Dağıtıcı liderlik alt boyutlarından imkân tanıma ve cesaretlendirme değişkenlerinin öğretim elemanlarının dışsal doyum düzeylerine anlamlı bir katkı yaptığı, diğer alt boyutların ise anlamlı katkı yapmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1. Dağıtıcı liderlik davranışlarının yabancı diller yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iş doyumuna anlamlı katkı yaptığı sonucuna ulaşılmış ancak öğretim elemanlarının dağıtıcı liderliğe ilişkin algılarının “ara sıra” olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, okul müdürleri için, dağıtıcı liderlik modeli ve bu modelin okullarda uygulanabilmesine ilişkin

gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse Yükseköğretim Kurumu aracılığıyla kongre, seminer ya da hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve farkındalık yaratılmalıdır.

2. Meslekte ilerledikçe öğretim elemanlarının iş doyumunun arttığı saptanmıştır. Bu bulgu zaman geçtikçe şartların iyileştiğine ilişkin bir gösterge olabileceği gibi, şartların yetersizliğinin kabullenilmesinin de bir işareti olabilir. Bunun için okul müdürleri, mesleğe yeni başlayan öğretim elemanlarının iş doyumunu sağlamaları ve meslekten uzaklaşmamaları için onlara model olarak, imkan tanıyarak, onları etkileyip cesaretlendirerek destek olmalıdırlar.

3. Yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanlarının iş doyumunu algıları müdürlerin akademik ünvanları arttıkça düşmektedir. Akademik unvan, öğretim elemanı ile okul müdürleri arasında bir hiyerarşiye yol açmaktadır. Bu sebeple, yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin işleyişte görünmez olmaktan kaçınmaları ve toplantı yaparak ya da sosyal faaliyetler düzenleyerek iletişim ortamları yaratmaları, öğretim elemanlarının iş doyumunu arttırıcı bir etmen olacaktır.

4. Bulgulara göre öğretim elemanlarının iş doyumunu etkileyen dağıtıcı liderlik davranışları en çok imkan tanıma alt boyutunda yer almaktadır. Bu sebepten okul müdürlerinin öğretim elemanlarına kendi bilgi ve becerilerini gösterebilecekleri fırsatlar tanımaları ve süreç sonunda maddi ya da manevi yollarla ilgili kişileri ödüllendirmeleri öğretim elemanlarının iş doyumunu arttıracaktır. Ayrıca yabancı diller yüksekokulu müdürleri, öğretim elemanlarının akademik kariyer yapmaları ve hizmet içi seminerlere katılmaları için özendirici davranışlarda bulunmalı, gerekirse kişisel ve mesleki gelişimleri için yurt içi ve yurt dışındaki üniversitelerle iş birliği kurmalıdırlar.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi konulu çalışmalar yapılabilir.

2. Aynı araştırma ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılabilir.

3. Bu araştırma sadece devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarını kapsamaktadır. Aynı araştırma Türkiye'deki özel ve vakıf üniversitelerinin de ilgili bölümlerinde yapılabilir.

4. Araştırma öğretim elemanlarının yanı sıra öğrenci ve yüksekokul müdürlerinin algılarına dayalı olarak da yapılabilir.

5. Dağıtıcı liderlik davranışlarına ilişkin iş doyumu ile birlikte öğretim elemanlarının motivasyonu veya moral düzeyleri gibi başka değişkenler de ele alınabilir.

6. Devlet ve vakıf üniversitelerindeki yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranış düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.

7. Öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik davranışlarına ilişkin iş doyumu düzeyleri nitel yöntemler kullanılarak belirlenebilir.

8. Araştırma farklı ülkelerdeki devlet ve özel üniversiteler karşılaştırılarak yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abaan, S., Duygulu, S., Karabulut, E., Kublay, G. (2011) Türkiye’de hemşireler için liderlik uygulamaları envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 18 (1) 14–27.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksel, İ. (2003). *İşletme yöneticilerinin liderlik davranışlarının iş tatmini üzerine etkileri ve bir uygulama*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Bakan, İ. ve Büyükmeşe T. (2004) Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 4 (7), 1-30.
- Bakır, A.A.(2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*, Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148
- Bardakçı, A. ve Serinkan, C. (2007) Pamukkale Üniversitesi’nde çalışan öğretim elemanlarının iş tatminlerine ilişkin bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12 (9), 152-163.
- Bartol, K., M. and Martin, D., C.(1991). *Management*, Mc Graw Hill, Inc., USA.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Başaran, A. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baycan, F.A., (1985). *Farklı gruplarda çalışan gruplarda iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bektaş, H. (2003). *İş doyum düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P., and Harvey, J. (2003) *Distributed leadership. A review of the literature*. Report for the National College for School Leadership, Nottingham.
- Bennis, W. G.(1994). *On becoming a leader*. Addison Wesley.
- Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bolden, R., Petrov, G. and Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education, *Educational management administration and leadership*, 37(2), 257-277.
- Bozkurt, V. (2000) *Küreselleşmenin insani yüzü*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 22(1),263-288.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Castaneda, P. (2010). What is distributed leadership? 11 Mart 2014 tarihinde <http://www.articlesbase.com/business-articles/what-is-distributed-leadership/>den alınmıştır.
- Chen, Y. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.
- Cochran, W. (1962). *Sampling techniques*, John Wiley Sons Inc., New York.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çetinkanat, C.(2000). *İş doyumunu, örgütlerde güdüleme ve iş doyumunu*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Daft, R. L. (2000). *The new era of management*. International Edition, Thomsan Corporation, China, s. 539'dan aktaran Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun İli Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Değirmenci, S. (2006). *Lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (7-9 Kasım 2013). Dağıtımcı liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Marmara Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuştur, İstanbul.
- Dinçsoy, B.Ş. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Doğan, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duygulu, S. (2007). *Servis sorumlu hemşirelerine yönelik hazırlanan transformasyonel liderlik eğitim programının liderlik uygulamaları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erarslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 1(1), 1-32.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*, Nobel Yayın, İstanbul.
- Erçetin, Ş.(2013) ve Hamedoğlu, M.A. (2013). *Küreselleşme sürecinde ulusal liderlerin rolleri ve uluslararası izdüşümleri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 21 Eylül 2013 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~mhamed/yayinlar/icanas_bildiri.pdf 'den alınmıştır.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (5. Baskı), Beta Yayınevi, İstanbul.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (8.Baskı), Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Eroğlu, F. (1984). *Motivasyon teorisinde son gelişmeler ve Erzurum'da faaliyette bulunan dört bankada teşvik araçlarının değerlendirilmesi*, *Yayımlanmamış doktora tezi*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Evcimen, H. (1998). *Lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum ve öğrencilerle sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyum ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Çorum ilii örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3), 317–338.
- Güllü E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz H.B. ve Korkmaz E. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1),123 – 153.
- Hamilton, L. Jr. (2007). *The relationship between perceived leadership styles of principals and teacher satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation. University of Phoenix.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement : Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership* 32 (1) 11-24. 12 Şubat 2014 tarihinde <http://ema.sagepub.com/content/>den alınmıştır.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1); 31-34, 12 Şubat 2014 tarihinde (<http://mie.sagepub.com/>)’den alınmıştır.
- Harrison, N. L. T. (2005). *The impact of distributed leadership on teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University.
- Hirst, P. and Thompson, G. (2007) *Küreselleşme sorgulanıyor* (Çev. Ç. Erdem ve E. Yücel) İmge Yayınları. Ankara (Eserin orijinali 1998 yılında yayımlandı).
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*, Çeviren: S. Turan, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara (Eserin orijinali 1978 yılında yayımlandı).
- Hughes,R. L.,Ginnett, R. C. and Curphy, G. J., (2002). *Leadership, enhancing the lessons of experience*. (4.Baskı), McGraw-Hill, Boston.
- Hulpia,H., G. Devos and Rosseel, Y.(2009), Development and validation of scores on the distributed leadership inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- İnce, N.M. (2001) *“Elektronik devlet: Kamu hizmetlerinin sunulmasında yeni imkanlar”* Ankara: DPT. İnternette 14 Ocak 2014 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilisim/incem/e-devlet.pdf>’den alınmıştır.
- İsmail, M.R. (2012). *Teachers’ perceptions of principal leadership styles and how they impact teacher job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University.
- Jaimes, I. J. (2009). *Distributed leadership practices in schools: Effect on the development of teacher leadership a case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

- Johnson, T.L (2007). *The impact of principal leadership styles on teacher motivation and job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, South Carolina State University, South Carolina.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler, liderliğe giden yollar*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Kaya, E. (2012). *Modern liderlik yaklaşımlarının bazı parametreler ışığında çalışana ve kuruma etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Keyman, F. (1995). Küçülen ve parçalanan dünyada siyaseti anlamak, *Toplum ve Bilim*, Kış 95: 41-65.
- Koçel, T. (1982). *Organizasyonların işleyişi, işletme yöneticiliği*, İ.Ü. İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, İşletme Fakültesi, İstanbul, s. 18'den Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri (İzmit Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kouzes, J.M. and Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kouzes, J.M and Posner, B.Z. (2002). The leadership practices inventory: theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders. 11 Nisan 2013 tarihinde http://media.wiley.com/assets/61/06/lc_jb_appendix.pdf. 'den alınmıştır.
- Kouzes, J.M and Posner, B.Z. (2003). *Leadership practices inventory facilitator's guide* (3.bs.). Pfeiffer A Wiley Imprint, San Francisco.
- Leblebici, D. N. (2008), 21.Yüzyılın liderlik anlayışına bakış, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72.
- Lubbers, R. F. (1996). *Globalization: An exploration globalization studies*, Harvard University.
- Lucia, R. T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. Atlantic Univeristy, Florida.
- Lunenburg, F.C. and Ornstein, A.C. (1996). *Educational administration: Concepts and practices*. (Second Edition), Wadsworth Publishing, USA.
- Mota, R. (2010). *A descriptive analysis of the impact of leadership styles on teacher Job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.

- Oğuz, E. ve Taşdan, M. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11,103-124.
- Öncü, H. (2003). *Motivasyon (Güdüleme), sınıf yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 575-598.
- Öztürk, A., ve Özdemir, F. (2003). İşletmelerde personel güçlendirmeye dayalı iş doyumunun artırılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,17 (1-2),189-202.
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Robbins, S.P. (1991). *Essentials of organizational behaviour*. Prentice Hall Inc.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M.(1996). *Örgüt psikolojisi*, Ezgi Kitapevi, Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Sağban, Ş.(2011). *Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu: Manisa ili örneği, *Amme İdaresi Dergisi*, 33 (3) : 114.
- Sertçe, S. (2003). *Kamu kuruluşlarında yöneticilerin iş doyumunu üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. (2.Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik A., (2003). *Motivasyon ve iş tatmini, davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*, Adım Matbaacılık, Konya.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*, Beta Yayıncılık, Ankara.
- Sorenson, G. An intellectual history of leadership studies: The role of James Macgregor Burns. 10 Mayıs 2012 tarihinde www.academy.umd.edu'dan alınmıştır.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2),143-150.
- Tan, N. (2003). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Yargı Yayınları, Ankara.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Tınaz, P.(2005). *Motivasyon, çalışma yaşamından örnek olaylar*, Beta Basım, İstanbul.
- Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tülek, M.E. (2008). *Vakıf üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının iş doyum-örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*.: Wiley and Sons Inc., San Francisco.
- Yavuz, M. (2010). Liderlik uygulamaları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 143-157.
- Yazgan, C. (2007). *Durumsal liderlik teorisi ve kara kuvvetlerinin yönetim seviyesinde lider tiplerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, A.İ.(2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. (2010). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı: Dağıtıcı liderlik*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 15 Eylül 2013 tarihinde kouegitim2009.wikispaces.com'dan alınmıştır.
- Yılmaz, M.K. (2011) *Çalışanların liderlik tiplerine ilişkin algılamaları ile motivasyon ilişkisi: Özel sektör ve kamu sektörü çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zepke, N. (2007). Leadership, power and activity systems in a higher education context: Will distributive leadership serve in an accountability driven world, *Leadership in Education*, 10(3) 301-314.
- WEB_1 (<http://www.motivasyoncu.com>) (10.05.2012)

WEB_2 (www.yok.gov.tr) (10.09.2012)

WEB_3 (www.psych.umn.edu/psylabs/vpr) (25.10.2012)

EKLER

EK-1. LİDERLİK DAVRANIŞI ENVANTERİ'NİN UYARLAMA İZİNİ

Gmail - request

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=c01432c957&view=pt&search..>



Seher İscan <seheriscan@gmail.com>

request

Butler, Verity - Chichester <vbutler@wiley.com>
Kime: Seher İscan <seheriscan@gmail.com>

30 Kasım 2012 01:04

Dear Seher İŞCAN,

Thank you for your email request.

Permission is granted for you to use the material requested for your thesis/dissertation subject to the usual acknowledgements and on the understanding that you will reapply for permission if you wish to distribute or publish your thesis/dissertation commercially.

Permission is granted solely for use in conjunction with the thesis, and the article may not be posted online separately.

Any third party material is expressly excluded from this permission. If any material appears within the article with credit to another source, authorisation from that source must be obtained.

Best Wishes,

Verity Butler

Permissions Co-ordinator

Wiley

The Atrium, Southern Gate
Chichester, PO19 8SQ

UK

www.wiley.com

vbutler@wiley.com

WILEY

EK-2. LİDERLİK DAVRANIŞI ENVANTERİ'NİN ORJİNAL FORMU

Leadership Practice Inventory: Observer

Reprinted with Permission, Copyright 2003 James M. Kouzes and Barry Z. Posner

To what extent does your principal typically engage in the following behaviors? Choose the response number that best applies to each statement and record it in the box to the right of that statement.

1 = Almost Never 2 = Rarely 3 = Seldom 4 = Once in a While 5 = Occasionally
6 = Sometimes 7 = Fairly Often 8 = Usually 9 = Very Frequently 10 = Always

1.	Sets a personal example of what he/she expects of others	
2.	Talks about future trends that will influence how our work gets done.	
3.	Seeks out challenging opportunities that tests his/her own skills and abilities.	
4.	Develops cooperative relationships among the people he/she works with	
5.	Praises people for a job well done.	
6.	Spends time and energy making certain that the people he/she works with adhere to the principals and standards we have agreed on.	
7.	Describes a compelling image of what our future could be like.	
8.	Challenges people to try out new and innovative ways to do their work.	
9.	Actively listens to diverse points of view.	
10.	Makes it a point to let people know about his/her confidence in their abilities.	
11.	Follows through on the promises and commitments that he/she makes.	
12.	Appeals to others to share an exciting dream of the future.	
13.	Searches outside the formal boundaries of his/her organization for innovative ways to improve what we do.	
14.	Treats others with dignity and respect.	
15.	Makes sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects	
16.	Asks for feedback on how his/her actions affect other people's performance.	
17.	Shows others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision.	
18.	Asks "what can we learn?" when things don't go as expected.	
19.	Supports the decisions that people make on their own.	
20.	Publicly recognizes people who exemplify commitment to shared values.	
21.	Builds consensus around a common set of values for running our organization.	
22.	Paints the "big picture" of what we aspire to accomplish.	
23.	Makes certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on.	
24.	Gives people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work.	
25.	Finds ways to celebrate accomplishments.	
26.	Is clear about his/her philosophy of leadership?	
27.	Speaks with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.	
28.	Experiments and take risks, even when there is a chance of failure.	
29.	Ensures that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves.	
30.	Gives the teacher leaders of the team lots of appreciation and support for their contributions.	

EK-3. MİNNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN UYARLAMA İZİNİ

UNIVERSITY OF MINNESOTA

Twin Cities Campus

*Department of Psychology
College of Liberal Arts*

*N218 Elliott Hall
75 East River Road
Minneapolis, MN 55455*

December 19, 2012

*Office: 612-625-2818
Fax: 612-626-2079
www.psych.umn.edu*

Seher Iscan
The School of Foreign Languages
Pamukkale University
Kinikli, Denizli
TURKEY

Dear Seher Iscan:

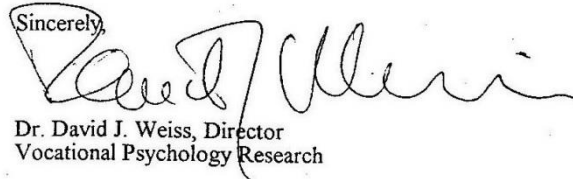
We are pleased to grant you permission to translate the Minnesota Satisfaction Questionnaire short form 1977 into Turkish.

Please note that each copy that you make must include the following copyright statement:

Copyright 1977, Vocational Psychology Research
University of Minnesota. Reproduced by permission.

Our policy has been to grant permission for translation of the instrument only if Vocational Psychology Research, the current holder of the copyright, retains commercial rights, that is, you would be able to use the instrument for the research project you described without payment of royalties, but the translation would be turned over to us upon completion of the research. We also ask that two copies be sent to us as soon as the translation has been completed. Finally, we must have assurance that the American Psychological Association Guidelines are being followed.

Please do not hesitate to contact us if you have any questions or if we can be of any further assistance. We look forward to hearing from you. Please feel free to call us at 612-625-1367.

Sincerely,

Dr. David J. Weiss, Director
Vocational Psychology Research

Driven to DiscoverSM

EK-4. MINNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN ORJİNAL FORMU

Ask yourself: How **satisfied** am I with this aspect of my job?

Very Sat. means I am very satisfied with this aspect of my job.

Sat. means I am satisfied with this aspect of my job.

N means I can't decide whether I am satisfied or not with this aspect of my job.

Dissat. means I am dissatisfied with this aspect of my job.

Very Dissat. means I am very dissatisfied with this aspect of my job.

On my present job, this is how I feel about . . .	Very Dissat.	Dissat.	N	Sat.	Very Sat.
1. Being able to keep busy all the time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The chance to work alone on the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The chance to do different things from time to time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The chance to be "somebody" in the community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. The way my boss handles his/her workers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The competence of my supervisor in making decisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Being able to do things that don't go against my conscience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. The way my job provides for steady employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. The chance to do things for other people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. The chance to tell people what to do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. The chance to do something that makes use of my abilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. The way company policies are put into practice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. My pay and the amount of work I do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. The chances for advancement on this job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. The freedom to use my own judgment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. The chance to try my own methods of doing the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. The working conditions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. The way my co-workers get along with each other	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. The praise I get for doing a good job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. The feeling of accomplishment I get from the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Very Dissat.	Dissat.	N	Sat.	Very Sat.

EK-5. ÖLÇEK

BÖLÜM-1

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLERİNİN DAĞITICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ ÖLÇME ANKETİ

Değerli meslektaşlarım,

Bu anket, Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının, öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan doktora çalışmasının veri toplama aracıdır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ankete yanıt vereceklerin demografik özellikleri, ikinci bölümde ise öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik ve iş doyumunu ile ilgili algıları saptanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen veriler sadece araştırma için kullanılacaktır. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Okutman Seher İŞCAN
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

BÖLÜM 1

Cinsiyet: () Erkek () Kadın
Lütfen yaşınızı belirtiniz. (Örneğin 25 yaşındaysanız 25 yazınız.)
Lütfen mesleki kıdeminizi yıl olarak giriniz. (Ör. 3 yıl için 3 yazınız.)
Mezun Olduğunuz Bölüm: () İngilizce Öğretmenliği () İngiliz Dili Edebiyatı () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı () İngilizce Mütercim Tercümanlık () İngiliz Dil Bilimi () Diğer
Eğitim Durumunuz: () Lisans () Lisans Üstü (Yüksek Lisans, Doktora)
Müdürünüzün Akademik Ünvanı: () Okutman () Öğretim Görevlisi () Yard.Doç.Dr. () Doç.Dr. () Prof. Dr.
Müdürünüzün Uzmanlık Alanı: () Yabancı Diller (İngilizce, Almanca, Fransızca vs.) () Diğer

BÖLÜM-2

Soruları okuyunuz ve sizi en doğru tanımlayan seçeneğin altındaki bölüme (X) işareti koyunuz. **Lütfen cevaplarınıza nasıl olmak istediğinizi değil, ne olduğunuzu yansıtınız.**

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
	Yönerge: 1-30 arasındaki maddelerde müdürünüzün liderlik stiline ilişkin önermeler yer almaktadır. Lütfen bu önermelere ne sıklıkla katıldığınızı cümlelerin sonuna verilen seçenekler üzerinde işaretleyiniz.					
	Okul müdürümüz					
1.	Bizden beklediği davranışları öncelikle kendisi sergiler.					
2.	Kendi kişisel beceri ve yeterliliklerinin ortaya çıkmasına neden olacak zor işlerden kaçmaz.					
3.	Birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirir.					
4.	İşini iyi yapan kimseleri över.					
5.	Birlikte çalıştığı kimselerin ortaklaşa belirledikleri ilkelere ve standartlara bağlı kalıp kalmadığını anlamak için zaman ve enerji harcar.					
6.	İşimizin gelecekte nasıl olacağına ilişkin ilginç betimlemeler yapar.					
7.	Bizi görevimizi yaparken yeni ve yaratıcı yollar denemeye teşvik eder.					
8.	Farklı bakış açılarını etkin bir biçimde dinler					
9.	İnsanların kendi yeterliliklerine olan güvenlerini bilmeleri konusuna önem verir.					
10.	Üzerine aldığı sorumlulukları ve verdiği sözleri yerine getirir.					
11.	Gelecekle ilgili heyecan verici hayallerimizi paylaşmamızı ister.					
12.	Yaptığımız işi geliştirmek için kurumun resmi sınırları dışında yenilikçi yollar araştırır.					
13.	Bize itibar ve saygı gösterir.					
14.	Kurumun başarısına yaptıkları katkılardan dolayı çalışanların motive edici bir biçimde ödüllendirilmesini sağlar.					
15.	Davranışlarının bizim performansımızı nasıl etkilediğine ilişkin geri dönüt ister.					
16.	Uzun vadeli amaçlarımızı ortak bir vizyonla nasıl başarabileceğimizi herkese gösterir.					
17.	İşler beklendiği gibi gitmediğinde "Ne öğrenebiliriz?" sorusunu sorar.					
18.	İnsanların kendi başlarına verdikleri kararları destekler.					
19.	Ortak değerlere bağlılık gösterenleri açıkça takdir eder.					
20.	Kurumumuzun yönetimi için gerekli olan ortak değerleri herkesin katılımıyla oluşturur.					
21.	Başarmayı amaçladığımız şeyin "büyük resmini" çizer					
22.	Üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için başarılabılır hedefler koyduğumuza, somut planlar yaptığımıza ve ölçülebilir aşamalar belirlediğimize emindir.					
23.	Çalışanlarına, işlerini nasıl yapacaklarına karar verirken büyük bir özgürlük ve seçim hakkı tanır.					
24.	Başarıları kutlama yolları bulur.					
25.	Kendi liderlik felsefesi konusunda kafası nettir.					
26.	İşimizin ulvi anlamı ve amacı hakkında samimi olarak gerçek inançlarını ifade eder.					
27.	Başarısızlık ihtimali varken bile dener ve riskler alır.					
28.	Bireylerin yeni beceriler öğrenerek ve kendilerini yetiştirerek işlerinde gelişmelerini sağlar.					
29.	Takımlardaki öğretmen liderleri katkılarından dolayı takdir eder ve destekler.					

	Yönerge: 31-50 arasındaki maddelerde sizin işinizle ilgili bazı durumlar verilmektedir. Lütfen bu durumlara ilişkin ne kadar memnun ya da hoşnutsuz olduğunuzu cümlelerin sonuna verilen seçenekler üzerinde işaretleyiniz.	Çok memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun değilim	Hiç memnun değilim
1.	İşimin benim tüm zamanımı almasından					
2.	İşimin bana yalnız çalışabilme olanağı vermesinden					
3.	İşimin bana zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesinden					
4.	İşimin bana toplumda bir statü sahibi olma fırsatı vermesinden					
5.	Yöneticimin çalışanlarına karşı tavır ve davranışlarından					
6.	Yöneticimin karar verme konusundaki yeterliliğinden					
7.	İşimin vicdanıma ters düşmeyen şeyler yapabilme fırsatı vermesinden					
8.	İşimi kaybetme korkumun bulunmamasından					
9.	İşimin bana başkaları için bir şeyler yapma fırsatı vermesinden					
10.	İşimin bana başkalarına ne yapmaları gerektiğini söyleme fırsatı vermesinden					
11.	İşimin bana becerilerimi kullanarak bir şeyler yapma fırsatı vermesinden					
12.	İşyerinde kurum politikalarının uygulanma biçiminden					
13.	İş yükümden					
14.	İşimde ilerleme fırsatımın bulunmasından					
15.	İşimin bana kendi kararlarımı verme özgürlüğü sağlamasından					
16.	İşimin bana kendi yöntemlerimi deneme fırsatı vermesinden					
17.	Çalışma koşullarımdan					
18.	İş arkadaşlarımdın birbirleriyle iyi geçinmelerinden					
19.	İyi bir iş yaptığımda aldığım övgülerden					
20.	İşimden elde ettiğim başarı duygusundan					

EK -6. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Seher
Soyadı	İŞCAN
Doğum yeri ve tarihi	Denizli/1980
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefonu	siscan@pau.edu.tr 0 258 296 15 23-24
Eğitim	
İlköğretim	Gazi İlkokulu
Ortaöğretim	Pamukkale Ortaokulu
Lise	Anafartalar Süper Lise
Yükseköğretim(Lisans)	Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği 2002
Yükseköğretim(Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi 2008
Yabancı Dil	
Yabancı dil adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mayıs, 2002
Alınan Puan	90
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2006-	Pamukkale Üniversitesi YDYO Okutman
2002-2005	Denizli Lisesi Öğretmen

EKLER

EK-1. LİDERLİK DAVRANIŞI ENVANTERİ'NİN UYARLAMA İZİNİ

Gmail - request

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=c01432c957&view=pt&search..>



Seher İscan <seheriscan@gmail.com>

request

Butler, Verity - Chichester <vbutter@wiley.com>
Kime: Seher İscan <seheriscan@gmail.com>

30 Kasım 2012 01:04

Dear Seher İŞCAN,

Thank you for your email request.

Permission is granted for you to use the material requested for your thesis/dissertation subject to the usual acknowledgements and on the understanding that you will reapply for permission if you wish to distribute or publish your thesis/dissertation commercially.

Permission is granted solely for use in conjunction with the thesis, and the article may not be posted online separately.

Any third party material is expressly excluded from this permission. If any material appears within the article with credit to another source, authorisation from that source must be obtained.

Best Wishes,

Verity Butler

Permissions Co-ordinator

Wiley

The Atrium, Southern Gate
Chichester, PO19 8SQ

UK

www.wiley.com

vbutter@wiley.com

WILEY

EK-2. LİDERLİK DAVRANIŞI ENVANTERİ'NİN ORJİNAL FORMU

Leadership Practice Inventory: Observer

Reprinted with Permission, Copyright 2003 James M. Kouzes and Barry Z. Posner

To what extent does your principal typically engage in the following behaviors? Choose the response number that best applies to each statement and record it in the box to the right of that statement.

1 = Almost Never 2 = Rarely 3 = Seldom 4 = Once in a While 5 = Occasionally
6 = Sometimes 7 = Fairly Often 8 = Usually 9 = Very Frequently 10 = Always

1.	Sets a personal example of what he/she expects of others	
2.	Talks about future trends that will influence how our work gets done.	
3.	Seeks out challenging opportunities that tests his/her own skills and abilities.	
4.	Develops cooperative relationships among the people he/she works with	
5.	Praises people for a job well done.	
6.	Spends time and energy making certain that the people he/she works with adhere to the principals and standards we have agreed on.	
7.	Describes a compelling image of what our future could be like.	
8.	Challenges people to try out new and innovative ways to do their work.	
9.	Actively listens to diverse points of view.	
10.	Makes it a point to let people know about his/her confidence in their abilities.	
11.	Follows through on the promises and commitments that he/she makes.	
12.	Appeals to others to share an exciting dream of the future.	
13.	Searches outside the formal boundaries of his/her organization for innovative ways to improve what we do.	
14.	Treats others with dignity and respect.	
15.	Makes sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects	
16.	Asks for feedback on how his/her actions affect other people's performance.	
17.	Shows others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision.	
18.	Asks "what can we learn?" when things don't go as expected.	
19.	Supports the decision that people make on their own.	
20.	Publicly recognizes people who exemplify commitment to shared values.	
21.	Builds consensus around a common set of values for running our organization.	
22.	Paints the "big picture" of what we aspire to accomplish.	
23.	Makes certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on.	
24.	Gives people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work.	
25.	Finds ways to celebrate accomplishments.	
26.	Is clear about his/her philosophy of leadership?	
27.	Speaks with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.	
28.	Experiments and takes risks, even when there is a chance of failure.	
29.	Ensures that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves.	
30.	Gives the teacher leaders of the team lots of appreciation and support for their contributions.	

EK-3. MİNNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN UYARLAMA İZİNİ

UNIVERSITY OF MINNESOTA

Twin Cities Campus

*Department of Psychology
College of Liberal Arts*

*N218 Elliott Hall
75 East River Road
Minneapolis, MN 55455*

December 19, 2012

*Office: 612-625-2818
Fax: 612-626-2079
www.psych.umn.edu*

Seher Iscan
The School of Foreign Languages
Pamukkale University
Kinikli, Denizli
TURKEY

Dear Seher Iscan:

We are pleased to grant you permission to translate the Minnesota Satisfaction Questionnaire short form 1977 into Turkish.

Please note that each copy that you make must include the following copyright statement:

Copyright 1977, Vocational Psychology Research
University of Minnesota. Reproduced by permission.

Our policy has been to grant permission for translation of the instrument only if Vocational Psychology Research, the current holder of the copyright, retains commercial rights, that is, you would be able to use the instrument for the research project you described without payment of royalties, but the translation would be turned over to us upon completion of the research. We also ask that two copies be sent to us as soon as the translation has been completed. Finally, we must have assurance that the American Psychological Association Guidelines are being followed.

Please do not hesitate to contact us if you have any questions or if we can be of any further assistance. We look forward to hearing from you. Please feel free to call us at 612-625-1367.

Sincerely,

Dr. David J. Weiss, Director
Vocational Psychology Research

Driven to DiscoverSM

EK-4. MINNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN ORJİNAL FORMU

Ask yourself: How **satisfied** am I with this aspect of my job?

Very Sat. means I am very satisfied with this aspect of my job.

Sat. means I am satisfied with this aspect of my job.

N means I can't decide whether I am satisfied or not with this aspect of my job.

Dissat. means I am dissatisfied with this aspect of my job.

Very Dissat. means I am very dissatisfied with this aspect of my job.

On my present job, this is how I feel about . . .	Very Dissat.	Dissat.	N	Sat.	Very Sat.
1. Being able to keep busy all the time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The chance to work alone on the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The chance to do different things from time to time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The chance to be "somebody" in the community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. The way my boss handles his/her workers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The competence of my supervisor in making decisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Being able to do things that don't go against my conscience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. The way my job provides for steady employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. The chance to do things for other people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. The chance to tell people what to do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. The chance to do something that makes use of my abilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. The way company policies are put into practice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. My pay and the amount of work I do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. The chances for advancement on this job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. The freedom to use my own judgment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. The chance to try my own methods of doing the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. The working conditions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. The way my co-workers get along with each other	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. The praise I get for doing a good job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. The feeling of accomplishment I get from the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Very Dissat.	Dissat.	N	Sat.	Very Sat.

(www.psych.umn.edu/psylabs/vpr)

EK-5. ÖLÇEK

BÖLÜM-1

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLERİNİN DAĞITICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ ÖLÇME ANKETİ

Değerli meslektaşlarım,

Bu anket, Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının, öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan doktora çalışmasının veri toplama aracıdır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ankete yanıt vereceklerin demografik özellikleri, ikinci bölümde ise öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik ve iş doyumunu ile ilgili algıları saptanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen veriler sadece araştırma için kullanılacaktır. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Okutman Seher İŞCAN
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

BÖLÜM 1

Cinsiyet: () Erkek () Kadın
Lütfen yaşınızı belirtiniz. (Örneğin 25 yaşındaysanız 25 yazınız.).....
Lütfen mesleki kıdeminizi yıl olarak giriniz. (Ör. 3 yıl için 3 yazınız.).....
Mezun Olduğunuz Bölüm: () İngilizce Öğretmenliği () İngiliz Dili Edebiyatı () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı () İngilizce Mütercim Tercümanlık () İngiliz Dil Bilimi () Diğer
Eğitim Durumunuz: () Lisans () Lisans Üstü (Yüksek Lisans, Doktora)
Müdürünüzün Akademik Ünvanı: () Okutman () Öğretim Görevlisi () Yard.Doç.Dr. () Doç.Dr. () Prof. Dr.
Müdürünüzün Uzmanlık Alanı: () Yabancı Diller (İngilizce, Almanca, Fransızca vs.) () Diğer

BÖLÜM-2

Soruları okuyunuz ve sizi en doğru tanımlayan seçeneğin altındaki bölüme (X) işareti koyunuz. Lütfen cevaplarınıza nasıl olmak istediğinizi değil, ne olduğunuzu yansıtınız.

	Yönerge: 1-30 arasındaki maddelerde müdürünüzün liderlik stiline ilişkin önermeler yer almaktadır. Lütfen bu önermelere ne sıklıkla katıldığınızı cümlelerin sonuna verilen seçenekler üzerinde işaretleyiniz.	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
	Okul müdürümüz					
1.	Bizden beklediği davranışları öncelikle kendisi sergiler.					
2.	Kendi kişisel beceri ve yeterliliklerinin ortaya çıkmasına neden olacak zor işlerden kaçmaz.					
3.	Birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirir.					
4.	İşini iyi yapan kimseleri över.					
5.	Birlikte çalıştığı kimselerin ortaklaşa belirledikleri ilkelere ve standartlara bağlı kalıp kalmadığını anlamak için zaman ve enerji harcar.					
6.	İşimizin gelecekte nasıl olacağına ilişkin ilginç betimlemeler yapar.					
7.	Bizi görevimizi yaparken yeni ve yaratıcı yollar denemeye teşvik eder.					
8.	Farklı bakış açılarını etkin bir biçimde dinler					
9.	İnsanların kendi yeterliliklerine olan güvenlerini bilmeleri konusuna önem verir.					
10.	Üzerine aldığı sorumlulukları ve verdiği sözleri yerine getirir.					
11.	Gelecekle ilgili heyecan verici hayallerimizi paylaşmamızı ister.					
12.	Yaptığımız işi geliştirmek için kurumun resmi sınırları dışında yenilikçi yollar araştırır.					
13.	Bize itibar ve saygı gösterir.					
14.	Kurumun başarısına yaptıkları katkılardan dolayı çalışanların motive edici bir biçimde ödüllendirilmesini sağlar.					
15.	Davranışlarının bizim performansımızı nasıl etkilediğine ilişkin geri dönüt ister.					
16.	Uzun vadeli amaçlarımızı ortak bir vizyonla nasıl başarabileceğimizi herkese gösterir.					
17.	İşler beklendiği gibi gitmediğinde "Ne öğrenebiliriz?" sorusunu sorar.					
18.	İnsanların kendi başlarına verdikleri kararları destekler.					
19.	Ortak değerlere bağlılık gösterenleri açıkça takdir eder.					
20.	Kurumumuzun yönetimi için gerekli olan ortak değerleri herkesin katılımıyla oluşturur.					
21.	Başarmayı amaçladığımız şeyin "büyük resmini" çizer					
22.	Üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için başarılabılır hedefler koyduğumuza, somut planlar yaptığımızı ve ölçülebilir aşamalar belirlediğimize emindir.					
23.	Çalışanlarına, işlerini nasıl yapacaklarına karar verirken büyük bir özgürlük ve seçim hakkı tanır.					
24.	Başarıları kutlama yolları bulur.					
25.	Kendi liderlik felsefesi konusunda kafası nettir.					
26.	İşimizin ulvi anlamı ve amacı hakkında samimi olarak gerçek inançlarını ifade eder.					
27.	Başarısızlık ihtimali varken bile dener ve riskler alır.					
28.	Bireylerin yeni beceriler öğrenerek ve kendilerini yetiştirerek işlerinde gelişmelerini sağlar.					
29.	Takımlardaki öğretmen liderleri katkılarından dolayı takdir eder ve destekler.					

	Yönerge: 31-50 arasındaki maddelerde sizin işinizle ilgili bazı durumlar verilmektedir. Lütfen bu durumlara ilişkin ne kadar memnun ya da hoşnutsuz olduğunuzu cümlelerin sonuna verilen seçenekler üzerinde işaretleyiniz.	Çok memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun değilim	Hiç memnun değilim
1.	İşimin benim tüm zamanımı almasından					
2.	İşimin bana yalnız çalışabilme olanağı vermesinden					
3.	İşimin bana zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesinden					
4.	İşimin bana toplumda bir statü sahibi olma fırsatı vermesinden					
5.	Yöneticimin çalışanlarına karşı tavır ve davranışlarından					
6.	Yöneticimin karar verme konusundaki yeterliliğinden					
7.	İşimin vicdanıma ters düşmeyen şeyler yapabilme fırsatı vermesinden					
8.	İşimi kaybetme korkumun bulunmamasından					
9.	İşimin bana başkaları için bir şeyler yapma fırsatı vermesinden					
10.	İşimin bana başkalarına ne yapmaları gerektiğini söyleme fırsatı vermesinden					
11.	İşimin bana becerilerimi kullanarak bir şeyler yapma fırsatı vermesinden					
12.	İşyerinde kurum politikalarının uygulanma biçiminden					
13.	İş yükümden					
14.	İşimde ilerleme fırsatımın bulunmasından					
15.	İşimin bana kendi kararlarımı verme özgürlüğü sağlamasından					
16.	İşimin bana kendi yöntemlerimi deneme fırsatı vermesinden					
17.	Çalışma koşullarımdan					
18.	İş arkadaşlarımdan birbirleriyle iyi geçinmelerinden					
19.	İyi bir iş yaptığımda aldığım övgülerden					
20.	İşimden elde ettiğim başarı duygusundan					

EK –6. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Seher
Soyadı	İŞCAN
Doğum yeri ve tarihi	Denizli/1980
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefonu	siscan@pau.edu.tr 0 258 296 15 23-24
Eğitim	
İlköğretim	Gazi İlkokulu
Ortaöğretim	Pamukkale Ortaokulu
Lise	Anafartalar Süper Lise
Yükseköğretim(Lisans)	Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği 2002
Yükseköğretim(Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi 2008
Yabancı Dil	
Yabancı dil adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mayıs, 2002
Alınan Puan	90
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2006-	Pamukkale Üniversitesi YDYO Okutman
2002-2005	Denizli Lisesi Öğretmen

EKLER

EK-1. LİDERLİK DAVRANIŞI ENVANTERİ'NİN UYARLAMA İZİNİ

Gmail - request

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=c01432c957&view=pt&search..>



Seher İscan <seheriscan@gmail.com>

request

Butler, Verity - Chichester <vbutler@wiley.com>
Kime: Seher İscan <seheriscan@gmail.com>

30 Kasım 2012 01:04

Dear Seher İŞCAN,

Thank you for your email request.

Permission is granted for you to use the material requested for your thesis/dissertation subject to the usual acknowledgements and on the understanding that you will reapply for permission if you wish to distribute or publish your thesis/dissertation commercially.

Permission is granted solely for use in conjunction with the thesis, and the article may not be posted online separately.

Any third party material is expressly excluded from this permission. If any material appears within the article with credit to another source, authorisation from that source must be obtained.

Best Wishes,

Verity Butler

Permissions Co-ordinator

Wiley

The Atrium, Southern Gate
Chichester, PO19 8SQ

UK

www.wiley.com

vbutler@wiley.com

WILEY

EK-2. LİDERLİK DAVRANIŞI ENVANTERİ'NİN ORJİNAL FORMU

Leadership Practice Inventory: Observer

Reprinted with Permission, Copyright 2003 James M. Kouzes and Barry Z. Posner

To what extent does your principal typically engage in the following behaviors? Choose the response number that best applies to each statement and record it in the box to the right of that statement.

1 = Almost Never 2 = Rarely 3 = Seldom 4 = Once in a While 5 = Occasionally
6 = Sometimes 7 = Fairly Often 8 = Usually 9 = Very Frequently 10 = Always

1.	Sets a personal example of what he/she expects of others	
2.	Talks about future trends that will influence how our work gets done.	
3.	Seeks out challenging opportunities that tests his/her own skills and abilities.	
4.	Develops cooperative relationships among the people he/she works with	
5.	Praises people for a job well done.	
6.	Spends time and energy making certain that the people he/she works with adhere to the principals and standards we have agreed on.	
7.	Describes a compelling image of what our future could be like.	
8.	Challenges people to try out new and innovative ways to do their work.	
9.	Actively listens to diverse points of view.	
10.	Makes it a point to let people know about his/her confidence in their abilities.	
11.	Follows through on the promises and commitments that he/she makes.	
12.	Appeals to others to share an exciting dream of the future.	
13.	Searches outside the formal boundaries of his/her organization for innovative ways to improve what we do.	
14.	Treats others with dignity and respect.	
15.	Makes sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects	
16.	Asks for feedback on how his/her actions affect other people's performance.	
17.	Shows others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision.	
18.	Asks "what can we learn?" when things don't go as expected.	
19.	Supports the decision that people make on their own.	
20.	Publicly recognizes people who exemplify commitment to shared values.	
21.	Builds consensus around a common set of values for running our organization.	
22.	Paints the "big picture" of what we aspire to accomplish.	
23.	Makes certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on.	
24.	Gives people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work.	
25.	Finds ways to celebrate accomplishments.	
26.	Is clear about his/her philosophy of leadership?	
27.	Speaks with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.	
28.	Experiments and takes risks, even when there is a chance of failure.	
29.	Ensures that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves.	
30.	Gives the teacher leaders of the team lots of appreciation and support for their contributions.	

EK-3. MİNNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN UYARLAMA İZİNİ

UNIVERSITY OF MINNESOTA

Twin Cities Campus

*Department of Psychology
College of Liberal Arts*

*N218 Elliott Hall
75 East River Road
Minneapolis, MN 55455*

December 19, 2012

*Office: 612-625-2818
Fax: 612-626-2079
www.psych.umn.edu*

Seher Iscan
The School of Foreign Languages
Pamukkale University
Kinikli, Denizli
TURKEY

Dear Seher Iscan:

We are pleased to grant you permission to translate the Minnesota Satisfaction Questionnaire short form 1977 into Turkish.

Please note that each copy that you make must include the following copyright statement:

Copyright 1977, Vocational Psychology Research
University of Minnesota. Reproduced by permission.

Our policy has been to grant permission for translation of the instrument only if Vocational Psychology Research, the current holder of the copyright, retains commercial rights, that is, you would be able to use the instrument for the research project you described without payment of royalties, but the translation would be turned over to us upon completion of the research. We also ask that two copies be sent to us as soon as the translation has been completed. Finally, we must have assurance that the American Psychological Association Guidelines are being followed.

Please do not hesitate to contact us if you have any questions or if we can be of any further assistance. We look forward to hearing from you. Please feel free to call us at 612-625-1367.

Sincerely,

Dr. David J. Weiss, Director
Vocational Psychology Research

Driven to DiscoverSM

EK-4. MINNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN ORJİNAL FORMU

Ask yourself: How **satisfied** am I with this aspect of my job?

Very Sat. means I am very satisfied with this aspect of my job.

Sat. means I am satisfied with this aspect of my job.

N means I can't decide whether I am satisfied or not with this aspect of my job.

Dissat. means I am dissatisfied with this aspect of my job.

Very Dissat. means I am very dissatisfied with this aspect of my job.

On my present job, this is how I feel about . . .	Very Dissat.	Dissat.	N	Sat.	Very Sat.
1. Being able to keep busy all the time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The chance to work alone on the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The chance to do different things from time to time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The chance to be "somebody" in the community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. The way my boss handles his/her workers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The competence of my supervisor in making decisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Being able to do things that don't go against my conscience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. The way my job provides for steady employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. The chance to do things for other people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. The chance to tell people what to do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. The chance to do something that makes use of my abilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. The way company policies are put into practice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. My pay and the amount of work I do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. The chances for advancement on this job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. The freedom to use my own judgment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. The chance to try my own methods of doing the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. The working conditions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. The way my co-workers get along with each other	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. The praise I get for doing a good job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. The feeling of accomplishment I get from the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Very Dissat.	Dissat.	N	Sat.	Very Sat.

(www.psych.umn.edu/psylabs/vpr)

EK-5. ÖLÇEK

BÖLÜM-1

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLERİNİN DAĞITICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ ÖLÇME ANKETİ

Değerli meslektaşlarım,

Bu anket, Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının, öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan doktora çalışmasının veri toplama aracıdır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ankete yanıt vereceklerin demografik özellikleri, ikinci bölümde ise öğretim elemanlarının dağıtıcı liderlik ve iş doyumunu ile ilgili algıları saptanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen veriler sadece araştırma için kullanılacaktır. Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Okutman Seher İŞCAN
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

BÖLÜM 1

Cinsiyet: () Erkek () Kadın
Lütfen yaşınızı belirtiniz. (Örneğin 25 yaşındaysanız 25 yazınız.).....
Lütfen mesleki kıdeminizi yıl olarak giriniz. (Ör. 3 yıl için 3 yazınız.).....
Mezun Olduğunuz Bölüm: () İngilizce Öğretmenliği () İngiliz Dili Edebiyatı () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı () İngilizce Mütercim Tercümanlık () İngiliz Dil Bilimi () Diğer
Eğitim Durumunuz: () Lisans () Lisans Üstü (Yüksek Lisans, Doktora)
Müdürünüzün Akademik Ünvanı: () Okutman () Öğretim Görevlisi () Yard.Doç.Dr. () Doç.Dr. () Prof. Dr.
Müdürünüzün Uzmanlık Alanı: () Yabancı Diller (İngilizce, Almanca, Fransızca vs.) () Diğer

BÖLÜM-2

Soruları okuyunuz ve sizi en doğru tanımlayan seçeneğin altındaki bölüme (X) işareti koyunuz. Lütfen cevaplarınıza nasıl olmak istediğinizi değil, ne olduğunuzu yansıtınız.

	Yönerge: 1-29 arasındaki maddelerde müdürünüzün liderlik stiline ilişkin önermeler yer almaktadır. Lütfen bu önermelere ne sıklıkla katıldığınızı cümlelerin sonuna verilen seçenekler üzerinde işaretleyiniz.	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
	Okul müdürümüz					
1.	Bizden beklediği davranışları öncelikle kendisi sergiler.					
2.	Kendi kişisel beceri ve yeterliliklerinin ortaya çıkmasına neden olacak zor işlerden kaçmaz.					
3.	Birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirir.					
4.	İşini iyi yapan kimseleri över.					
5.	Birlikte çalıştığı kimselerin ortaklaşa belirledikleri ilkelere ve standartlara bağlı kalıp kalmadığını anlamak için zaman ve enerji harcar.					
6.	İşimizin gelecekte nasıl olacağına ilişkin ilginç betimlemeler yapar.					
7.	Bizi görevimizi yaparken yeni ve yaratıcı yollar denemeye teşvik eder.					
8.	Farklı bakış açılarını etkin bir biçimde dinler					
9.	İnsanların kendi yeterliliklerine olan güvenlerini bilmeleri konusuna önem verir.					
10.	Üzerine aldığı sorumlulukları ve verdiği sözleri yerine getirir.					
11.	Gelecekle ilgili heyecan verici hayallerimizi paylaşmamızı ister.					
12.	Yaptığımız işi geliştirmek için kurumun resmi sınırları dışında yenilikçi yollar araştırır.					
13.	Bize itibar ve saygı gösterir.					
14.	Kurumun başarısına yaptıkları katkılardan dolayı çalışanların motive edici bir biçimde ödüllendirilmesini sağlar.					
15.	Davranışlarının bizim performansımızı nasıl etkilediğine ilişkin geri dönüt ister.					
16.	Uzun vadeli amaçlarımızı ortak bir vizyonla nasıl başarabileceğimizi herkese gösterir.					
17.	İşler beklediği gibi gitmediğinde "Ne öğrenebiliriz?" sorusunu sorar.					
18.	İnsanların kendi başlarına verdikleri kararları destekler.					
19.	Ortak değerlere bağlılık gösterenleri açıkça takdir eder.					
20.	Kurumumuzun yönetimi için gerekli olan ortak değerleri herkesin katılımıyla oluşturur.					
21.	Başarmayı amaçladığımız şeyin "büyük resmini" çizer					
22.	Üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için başarılı olabilir hedefler koyduğumuza, somut planlar yaptığımıza ve ölçülebilir aşamalar belirlediğimize emindir.					
23.	Çalışanlarına, işlerini nasıl yapacaklarına karar verirken büyük bir özgürlük ve seçim hakkı tanır.					
24.	Başarıları kutlama yolları bulur.					
25.	Kendi liderlik felsefesi konusunda kafası nettir.					
26.	İşimizin ulvi anlamı ve amacı hakkında samimi olarak gerçek inançlarını ifade eder.					
27.	Başarısızlık ihtimali varken bile dener ve riskler alır.					
28.	Bireylerin yeni beceriler öğrenerek ve kendilerini yetiştirerek işlerinde gelişmelerini sağlar.					
29.	Takımlardaki öğretmen liderleri katkılarından dolayı takdir eder ve destekler.					

	Yönerge: 1-20 arasındaki maddelerde sizin işinizle ilgili bazı durumlar verilmektedir. Lütfen bu durumlara ilişkin ne kadar memnun ya da hoşnutsuz olduğunuzu cümlelerin sonuna verilen seçenekler üzerinde işaretleyiniz.	Çok memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun değilim	Hiç memnun değilim
1.	İşimin benim tüm zamanımı almasından					
2.	İşimin bana yalnız çalışabilme olanağı vermesinden					
3.	İşimin bana zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesinden					
4.	İşimin bana toplumda bir statü sahibi olma fırsatı vermesinden					
5.	Yöneticimin çalışanlarına karşı tavır ve davranışlarından					
6.	Yöneticimin karar verme konusundaki yeterliliğinden					
7.	İşimin vicdanıma ters düşmeyen şeyler yapabilme fırsatı vermesinden					
8.	İşimi kaybetme korkumun bulunmamasından					
9.	İşimin bana başkaları için bir şeyler yapma fırsatı vermesinden					
10.	İşimin bana başkalarına ne yapmaları gerektiğini söyleme fırsatı vermesinden					
11.	İşimin bana becerilerimi kullanarak bir şeyler yapma fırsatı vermesinden					
12.	İşyerinde kurum politikalarının uygulanma biçiminden					
13.	İş yükümden					
14.	İşimde ilerleme fırsatımın bulunmasından					
15.	İşimin bana kendi kararlarımı verme özgürlüğü sağlamasından					
16.	İşimin bana kendi yöntemlerimi deneme fırsatı vermesinden					
17.	Çalışma koşullarımdan					
18.	İş arkadaşlarımdan birbirleriyle iyi geçinmelerinden					
19.	İyi bir iş yaptığımda aldığım övgülerden					
20.	İşimden elde ettiğim başarı duygusundan					

EK –6. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Seher
Soyadı	İŞCAN
Doğum yeri ve tarihi	Denizli/1980
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefonu	siscan@pau.edu.tr 0 258 296 15 23-24
Eğitim	
İlköğretim	Gazi İlkokulu
Ortaöğretim	Pamukkale Ortaokulu
Lise	Anafartalar Süper Lise
Yükseköğretim(Lisans)	Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği 2002
Yükseköğretim(Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi 2008
Yabancı Dil	
Yabancı dil adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mayıs, 2002
Alınan Puan	90
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2006-	Pamukkale Üniversitesi YDYO Okutman
2002-2005	Denizli Lisesi Öğretmen